

Ressources pour faire la classe au collège

I - L'Orient ancien

Environ 10% du temps annuel consacré à l'histoire

I. Problématiques

Un choix est proposé entre deux civilisations différentes qui posent notamment deux questions fondamentales :

– Quelle était la nature des premiers États qui y firent leur apparition ?

– Quelle était la nature et la fonction des premières écritures qui y ont été inventées ?

La nature des premiers États :

En Mésopotamie, Les Sumériens fondèrent dés le début du IIIe millénaire de petites cités-États dirigées par des rois. Il convient de présenter cette forme d'organisation politique nouvelle à partir d'un site ou d'un monument. Des tentatives de constructions politiques plus vastes par les Sumériens puis les Akkadiens furent éphémères. C'est l'invention de la cité- État qui fait tout l'intérêt de l'étude du cas mésopotamien.

En Égypte, un véritable empire unifié s'est constitué, dirigé par un roi, le pharaon, dont le pouvoir d'essence divine permet de comprendre la construction de tombeaux, les pyramides, capables de défier les siècles et de préserver son image d'immortalité.

La nature et la fonction des premières écritures :

En Mésopotamie, l'argile présente partout permettait d'avoir un support d'écriture commode et facile d'accès. Il faut présenter concrètement cette écriture cunéiforme à partir d'une tablette et expliquer que l'écrit servait à fixer une parole afin de ne pas l'oublier et d'en garder la preuve. On l'utilisait pour conserver des données dans le temps (titres de propriété, comptes, inscriptions officielles) ou pour communiquer (lettres).

En Égypte, le support matériel de l'écriture était le papyrus, tiré d'une plante qui poussait en abondance dans le delta du Nil. Seuls les scribes savaient écrire. L'écriture avait d'abord une fonction sacrée, ce qui explique que les Égyptiens aient qualifié les écrits de « paroles divines », que les Grecs ont traduits par le terme hiéroglyphes (inscriptions sacrées). L'écriture servait également à l'administration.

II. Supports d'étude possibles

1. Un site sumérien comme Ur au sud de l'État l'actuel d'Irak ou akkadien comme Mari dans l'est de l'actuelle Syrie, ou égyptien (Saqqarah, Gizeh…). Toutes les facettes du sujet peuvent être étudiées pour les sites de Mésopotamie en identifiant et confrontant les différents bâtiments retrouvés (palais royal, temples, ziggurat), les objets découverts notamment dans les tombes ainsi que les archives. Il en va de même pour les nécropoles égyptiennes, puisqu'il s'agit de nécropoles royales dans lesquelles sont inscrits les *Textes des pyramides*.

2. Un monument replacé dans son contexte : La stèle des Vautours ou la stèle de Narâm-Sîn en ce qui concerne la Mésopotamie, permettent de mettre en exergue le pouvoir du roi, ses relations avec le monde divin, le type et le rôle de l'écriture puisqu'elles comportent une inscription. En Égypte, l'étude une pyramide permet de montrer pour qui elle a été construite, pourquoi elle l'a été, et quel était le type d'écriture qui y était utilisé ainsi que la fonction de cette écriture.

III. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

– Décrire les civilisations égyptienne, sumérienne ou akkadienne au lieu de partir d'un lieu ou d'un monument.

– Comparer les deux civilisations au lieu d'en traiter une seule.

– Penser que les habitants de Mésopotamie s'appellent les Mésopotamiens (Mésopotamie est un terme grec qui n'est pas employé au IIIe millénaire av. J.-C.). Au IIIe millénaire av. J.-C., peuples qui y vécurent furent les Sumériens dont l'origine reste obscure et les Akkadiens qui étaient des sémites.

IV . Histoire des arts

– La musique à partir des instruments trouvés dans les tombes royales d'Ur, de l'iconographie (étendard d'Ur, la stèle d'Ur-Nammu…) et des hymnes du roi Shdulgi dans lequel celui-ci présente ses qualités de musicien et de chanteur, éléments essentiels de la formation de tout souverain.

– Un bas relief montrant un homme. Les canons sont les suivants : torse de face, jambes et tête de profil. S'il s'agit du roi, il est représenté plus grand que les autres.

– Utilisation au niveau architectural du principe de la pyramide à travers les millénaires et les pays.

Pour aller plus loin

- Lion B. et Michel C. (dir), *Les écritures cunéiformes et leur déchiffrement,* de Boccard, 2008 Ce petit ouvrage très clair est la publication des panneaux d'une exposition tenue en 2007 à l'occasion du 150ème anniversaire du déchiffrement des écritures cunéiformes.
- Roaf A., *Atlas de la Mésopotamie et du Proche-Orient ancien,* Brépols, 1991
  Ce livre présente un grand nombre de cartes permettant de suivre l'évolution chronologique de l'orient ancien de la préhistoire à la conquête perse. Des illustrations sont regroupées par thèmes toutes périodes confondues.
- Joannès F. (dir), *Dictionnaire de la civilisation mésopotamienne,* collection Bouquins, Robert Laffont, Paris, 2001
- Grimal N., *Histoire de l'Égypte ancienne*, le livre de poche, 1988. Cette synthèse à la fois scientifique et vivante est d'un accès facile. Elle s'étend de la préhistoire à Alexandre le Grand avec un rand nombre de dessin au trait afin de pouvoir suivre l'évolution artistique.
- Faivre-Martin E., *Hiéroglyphes, mode d'emploi,* Réunion de musées nationaux, 2000.Ce petit manuel explique de façon très pédagogique le fonctionnement de l'écriture hiéroglyphique.
- Manley B., *Atlas historique de l'Égypte ancienne,* Autrement, 1996. Petit atlas avec des cartes très précises à la fois chronologiques et thématique. L'histoire, la construction de l'État égyptien, la langue et l'écriture, les pyramides font l'objet de fiches avec carte et commentaire.
- Rachet G., Dictionnaire de civilisation égyptienne, Larousse, 1992



Ressources pour faire la classe au collège

II - La civilisation grecque

Rappel : les trois thèmes de la deuxième partie du programme occupent environ 25% du temps annuel consacré à l'histoire

Thème 1 - Au fondement de la civilisation grecque : cités, mythes, panhellénisme (VIIIe-VIIe siècle.)

I. Problématiques

Qu'est-ce qui faisait l'unité du monde grec à l'époque archaïque alors qu'il était constitué de multiples cités éparpillées dans tout le bassin méditerranéen ? Cette question est d'autant plus importante qu'elle continue à se poser à l'époque classique. Il s'agit de faire comprendre aux élèves ce qu'était la cité grecque et comment ce modèle a essaimé tout autour du bassin méditerranéen avec la colonisation.

Il s'agit ensuite de montrer que les Grecs, vivants dans ces cités souvent en rivalité voire en conflit, et qui avait chacune leur identité propre, partageaient néanmoins un patrimoine culturel et religieux commun fait de mythes, de croyances, de lieux sacrés et d'œuvres artistiques dans lesquels ils se reconnaissaient tous.

II. Supports d'étude possibles

1. **Le récit de la fondation d'une cité :** des citoyens-soldats désignés par leur cité d'origine forment dès le départ une cité potentielle. Poussés par des motivations différentes (manque de terres arables à se partager, conséquence de l'essor démographique pendant tout le IXème s. av. J.-C., mais aussi une volonté de s'implanter le long des routes du fer, de l'étain et du blé) et après avoir consulté l'oracle de Delphes, ils s'élancent à travers la Méditerranée. Il faut rendre concret le récit du voyage (cf. J. LECLANT, *Dictionnaire de l'antiquité,* article « navigation »). Leur cité devient effective lors de la fondation qui suit des rites très précis. Ils épousent sur place des indigènes. Dès le départ il y a dans les « colonies » une société métissée dans laquelle se diffusent la culture et la religion grecques. Les relations avec les indigènes sont tantôt pacifiques tantôt conflictuelles.

2. **Un héros de *l'IIiade* et de *l'Odyssée* :** la présentation d'un personnage héroïque à un moment précis et à partir d'extraits significatifs permet de déboucher sur le sens qu'il faut donner à ce héros ainsi qu'au poème homérique dans lequel il s'illustre. Il faut montrer aux élèves notamment ce que sont les idéaux grecs. Ainsi **Achille,** fils du roi Pelée et de la déesse Thétis, plongé par sa mère dans les eaux du Styx, fleuve qui sépare le monde des vivants de celui des morts est un combattant invulnérable sauf en cas de blessure au talon. Ce n'est pas un simple mortel ; pour autant il n'est pas un dieu. Tout au long de son parcours il est confronté, comme tout homme, à des sentiments opposés (joie, douleur, colère) et des choix : à une vie longue et sereine près de ses siens en sécurité mais dont le souvenir s'effacera très vite, il préfère une vie courte et pleine de gloire vouée à la mort, mais dans un exploit qui permet à son nom de survivre dans la mémoire collective de générations en générations. **Ulysse** préfère ne pas partir à la guerre, mais une fois forcé de le faire, il veut en revenir vivant pour retrouver sa

femme. Pénélope, qui dans son attente garde le souvenir d'Ulysse, est un modèle de fidélité et de loyauté. L'étude des œuvres d'Homère tout au long de l'antiquité gréco-romaine, a fait de ces héros des modèles pour l'éducation des jeunes hommes cultivés.

3. Les sanctuaires de Delphes ou Olympie : En ce qui concerne **Delphes** on peut insister, à partir de la présentation du site, sur le prestige de l'oracle d'Apollon pythien et sur l'omphalos, nombril du monde. Chacun pouvait venir consulter la pythie, assise à l'ombre d'un laurier (arbre d'Apollon) sur un trépied au-dessus de l'ouverture par laquelle elle était censée recevoir le souffle divin qui lui permettait de faire une réponse. Sa réputation était d'autant plus grande qu'avant de partir fonder une colonie, la pythie était consultée pour déterminer la destination. Pour ce qui est d'**Olympie**, on peut mettre en avant que les jeux étaient des fêtes religieuses organisées selon une règle immuable durant toute l'Antiquité. Ils étaient tellement importants que les hérauts chargés de les annoncer étaient aussi porteurs d'une trêve. Les jeux qui n'étaient donc pas uniquement sportifs, étaient placés sous la protection de Zeus. Des dizaines de milliers d'individus, venus de tout le monde grec, convergeaient tous les 4 ans vers Olympie.

III. PIÈGES À ÉVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

– Présenter les trières comme des navires de transport qui auraient servi à la colonisation. Ces bateaux de guerre firent leur apparition à la fin du VIIe s. av. J.-C. et ont surtout été utilisés à partir de la seconde guerre médique. Leur représentation sur des bas-reliefs en Italie est simplement significative de la présence grecque.

– Oublier que les colonies sont elles-mêmes des cités et qu'elles sont indépendantes de leur métropole (sauf sur le plan religieux). A l'inverse, on peut se servir de la colonie étudiée pour faire comprendre ce qu'est une cité.

– Travailler sur l'Iliade et l'Odyssée dans leur intégralité sans choisir un thème unificateur de l'étude et des personnages ou événements identifiables par les élèves.

IV. HISTOIRE DES ARTS

- La représentation des mythes et des athlètes dans l'art grec
- *La Belle Hélène* de Jacques Offenbach.
- Giraudoux, *La guerre de Troie n'aura pas lieu.*

POUR ALLER PLUS LOIN

Colonisation :

- Mosse Cl., La Grèce archaïque d'Homère à Eschyle, Seuil, 1984.
- Leclant J., *Dictionnaire de l'antiquité,* article « navigation »
- Sartre M., *Histoires grecques,* Seuil, 2006.

Les mythes et Homère :

- Vidal-Naquet P., *Le monde d'Homère*, 2000
- Carlier P., *Homère,* Fayard, 1999.

Olympie et les jeux :

- Finley M.I., Pleket H.W.**,** *1000 ans de jeux olympiques*, 1976, traduction française, Perrin, 2004.

Le sanctuaire de Delphes

- Roux G., *Delphes, son oracle, ses dieux,* Belles Lettres, 1976.



Ressources pour faire la classe au collège

II - La civilisation grecque

Rappel : les trois thèmes de la deuxième partie du programme occupent environ 25% du temps annuel consacré à l'histoire

Thème 2 - La cité des Athéniens (Ve – IVe siècle) : citoyenneté et démocratie

I. Problématiques

Il s'agit de mettre en évidence les fondements et les différentes dimensions (non seulement politiques mais aussi religieuses et militaires) de la démocratie athénienne. En ce sens, il ne faut pas construire un organigramme abstrait des institutions politiques mais il convient de montrer concrètement en quoi la participation des citoyens athéniens à la défense de la cité, à la vie politique et à la religion civique constitue l'essence même de la démocratie.

Le fait que les citoyens ne représentent qu'une minorité de la population de la cité ne doit pas occulter l'importance de cette formidable nouveauté qu'est l'invention de la démocratie à Athènes.

II. Supports d'étude possibles

1. **La frise dites des Panathénées :** insister sur sa localisation sur l'acropole, dans le Parthénon qui abrite la statue d'Athéna (déesse poliade) et présenter le contexte dans lequel elle a été réalisée : pourquoi on reconstruit l'acropole (ravagée par Xerxès), le rôle de Périclès dont le projet est soumis au vote de l'Assemblée (ce qui permet de voir le fonctionnement de la démocratie). La frise des Panathénées a donné lieu à plusieurs interprétations successives : procession des Grandes Panathénées; cavalerie de Périclès, commémoration des guerres Médiques, exaltation de la naissance d'Athéna faisant entrer les Athéniens dans la mythologie. Par sa composition et par sa disposition par rapport au programme architectural de l'ensemble de l'Acropole, elle constitue une véritable sacralisation des Athéniens.

2. **Au choix :**

Un épisode de l'une des deux guerres médiques : pour montrer que le citoyen est celui qui défend la cité. Marathon est un parfait exemple d'une bataille totalement hoplitique et la seule menée sur le territoire des Athéniens. Les hoplites citoyens-soldats incarnent la cité. Avant la deuxième guerre médique, Thémistocle persuade ses concitoyens de dépenser le surplus des mines du Laurion en construisant des trières. Il y a ainsi d'une part, apparition de la notion d'intérêt public et mise en place de liturgie, d'autre part intégration des thètes à la vie politique de la cité. C'est ce qui rend Salamine célèbre. Ces victoires sont célébrées et sont incluses dans la mémoire civique dans laquelle les valeurs guerrières tiennent une place prépondérante. Les Athéniens, sauveurs de la Grèce, deviennent les dépositaires de la grandeur grecque et de ses valeurs. La gloire des morts rejaillit sur l'ensemble de la cité. On retrouve cette idéologie dans l'oraison funèbre de Périclès

Un récit d'un débat à l'Ecclésia, permettant de montrer le fonctionnement concret de la démocratie à l'assemblée.

III. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

– Mettre de façon excessive et anachronique l'accent sur les limites de la démocratie en réduisant de ce fait l'importance de son fonctionnement.

– Expliquer la frise des Panathénées en la réduisant à la vision que l'on en avait au XVIIIe s. à savoir une simple illustration de cette fête.

IV. Histoire des Arts

– L'Acropole, le Parthénon et la frise des Panathénées

Pour aller plus loin

- Mossé C, *Le citoyen dans la Grèce antique*, Nathan, 1993
- Nicolet Cl, J-M Bertrand, *Citoyens dans l'Antiquité,* Documentation photographique, 1998
- Queyrel F., *Le Parthénon, un monument dans l'histoire d'Athènes*, Bartillat, 2008
  Toute l'histoire du monument est présentée de sa construction dans l'Athènes de Périclès jusqu'à nos jour. Une mise au point précise sur les différentes significations données à la frise dite des Panathénées.
- Brulé P., *Périclès, l'apogée d'Athènes*, Découvertes Gallimard, 1994

II - La civilisation grecque

Rappel : les trois thèmes de la deuxième partie du programme occupent environ 25% du temps annuel consacré à l'histoire

Thème 3 - Alexandre le Grand
(au choix avec la Grèce des savants)

I. PROBLÉMATIQUES

L'étude du personnage d'Alexandre et de son épopée doit permettre de montrer comment ses conquêtes ont débouché sur une hellénisation de l'Orient sans effacer les cultures indigènes. L'exemple d'une cité hellénistique (Alexandrie ou Pergame au choix) permet d'appuyer cette démonstration.

II. SUPPORTS D'ÉTUDE POSSIBLES

1. **En s'appuyant sur des témoignages ou des représentations de l'épopée d'Alexandre** (texte, monnaie, mosaïque, miniature persane, peinture occidentale…), il convient de montrer comment, dès sa mort, son mythe s'élabore aussi bien en Occident mais aussi en Orient et se perpétue dans le temps, non seulement dans le domaine politique mais aussi artistique (peinture, théâtre…). Ce mythe universel a la particularité de véhiculer une image à la fois positive (le jeune héros, beau, doué, victorieux, magnanime…fauché en pleine jeunesse) et négative (le despote caractériel) selon les lieux, les époques et ceux qui y font référence ou s'identifient à Alexandre. A partir de là voir pourquoi Alexandre le Grand est un personnage d'une grande complexité : à la fois roi de des Macédoniens**,** *hégémon* des Grecs, successeur des Perses Achéménides, descendant d'Héraclès (lui-même fils de Zeus côté paternel et d'Achille fils de la nymphe Thétis côté maternel), reconnu en Egypte par l'oracle du dieu Amon. Formé par Aristote, c'est un homme à la personnalité contrastée, dont les conquêtes agrandissent le monde gréco-macédonien du Nil à l'Indus.

2. **L'hellénisme qui se marque dans l'espace urbain** (palais, culte royal, bibliothèque, musée) à partir d'une ville soit Alexandrie, soit Pergame. Les textes, notamment des extraits de la *Géographie* de Strabon sont essentiels pour redonner vie à la capitale des Lagides, ville africaine par sa population mais grecque par sa culture. En effet, les constructions actuelles ne permettent pas de mettre au jour les bâtiments d'époque. Ce problème ne se pose pas à Pergame. C'est donc vers l'archéologie qu'il faut se tourner pour étudier la capitale des Attalides. Le programme architectural est pensé comme une représentation de la monarchie. La forte pente du site est utilisée pour exalter la puissance royale. Il y a donc une hiérarchie des monuments (aux thèmes iconographiques véhiculant ces mêmes valeurs) suivant les courbes de niveau. Ceci nécessite des prouesses techniques car la fonctionnalité de la ville notamment en ce qui concerne l'approvisionnement en eau et l'évacuation des eaux usées, est également remarquable.

III. PIÈGES À ÉVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

– La conquête d'Alexandre de se résume pas à une énumération de dates, pas plus que l'organisation spatiale d'une ville ne se résume à l'énumération des bâtiments. Pour l'un comme pour l'autre il faut en développer la signification et les différentes dimensions spatiales et symboliques.

– Il faut soigner la transition entre Alexandre et les villes hellénistiques de manière à ne pas laisser croire que Pergame a été bâtie par Alexandre.

IV. HISTOIRE DES ARTS

– Les représentations et les évocations d'Alexandre dans les différents arts

POUR ALLER PLUS LOIN

- Briant P. *Alexandre le Grand de la Grèce à l'Indus*, Découvertes Gallimard, 2005.
  L'épopée d'Alexandre de son accession au trône à 23 ans (334 av. J.-C.) à sa mort en plaine gloire en juin 324 av. J.-C à Babylone.
- Mossé Cl., *Alexandre ; la destinée d'un mythe*, Payot, 2001.
  L'auteur centre le livre sur les figures d'Alexandre et la genèse du mythe.
- Fröhlich P., *Les Grecs en Orient ; l'héritage d'Alexandre,* documentation photographique n°8040, 2004
  Une étude synthétique avec des doubles pages sur Alexandrie et Pergame.
- Bernard A., *Alexandrie la Grande*, Hachette littérature, 1998.
  Cette confrontation des sources littéraires et de l'archéologie permet de rendre vivantes la description et l'analyse des composantes urbanistiques.



II - La civilisation grecque

Rappel : les trois thèmes de la deuxième partie du programme occupent environ 25% du temps annuel consacré à l'histoire

Thème 3 - La Grèce des savants (au choix avec Alexandre le grand)

I. Problématiques

Des savants grecs, aux multiples centres d'intérêt (mathématiques, physique, astronomie, géographie, médecine, biologie…) ne partent pas de rien. Avant eux, la Mésopotamie et l'Égypte avaient eu leurs savants. Pourtant ils sont considérés comme les pères de chacune de ces sciences. Pourquoi leur fait-on cet honneur ? Pour le comprendre, il faut considérer le fait que leur volonté de déchiffrer le monde en s'appuyant sur la raison constitue une véritable révolution scientifique, même si ce déchiffrement du monde connaît des limites.

II. Supports d'étude possibles

Un passage marquant de la vie ou de l'œuvre du savant choisi afin de montrer pourquoi, même s'il n'a pas tout inventé, c'est de lui dont on se souvient.

1. Pour Archimède, la sortie du bain, le bateau soulevé par un seul homme ou les circonstances de sa mort. Quand, d'après Vitruve, pensant au moyen de piéger l'orfèvre qui a vendu au roi une couronne d'or coupée d'argent, Archimède sort de son bain en criant « Euréka » ce n'est point tant la loi de l'hydrostatique que l'on retient mais le trait de génie. Quand, d'après Proclus, il soulève au moyen de poulies un navire de plus de 50 m de long, il montre que la science domine le monde. Quant à sa mort, elle montre que l'ignorance d'autrui peut tuer.

2. Le serment d'Hippocrate, aujourd'hui prêté par tous les médecins permet de montrer comment a pu se diffuser la médecine et les apports d'Hippocrate (la théorie des humeurs utilisée en médecine jusqu'au XVIIe s ; le premier à établir des rapports médicaux, à l'origine d'un banc pour redresser les os dont le principe est encore utilisé aujourd'hui…).

3. La carte corrigée par Eratosthène qui, à la demande du roi Ptolémée III, dirige la bibliothèque d'Alexandrie. Contemporain d'Archimède, il correspond par lettres avec lui. C'est en mesurant lui-même à Alexandrie le jour du solstice d'été, à midi, l'ombre du soleil et au même moment à Syène (Assouan) qu'il calcule la circonférence de la Terre. C'est en travaillant dans la bibliothèque qu'il rectifie la carte du monde en réfléchissant à partir d'informations données par des voyageurs. C'est la recherche de l'ordre rationnel représenté par des symboles géométrique s'éloignant des récits de voyageurs.

4. Pour Aristote, on peut partir de l'une de ses observations soit sur les abeilles, soit sur les embryons de poulet chez lesquels il observe que le cœur est le premier organe qui se forme. Il étudie la zoologie

et d'autres sciences pour répondre à des questions philosophiques du type « pourquoi ce qui vit est vivant ? ». Il transpose ses conclusions à l'être humain.

III. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

– Entrer trop dans le domaine technique et oublier de replacer le personnage dans son contexte.

– Ne voir qu'un seul de leur domaine de réflexion. Ces savants dominent plusieurs disciplines, raison pour laquelle, bien plus tard les humanistes et les philosophes des Lumières voient en eux leurs précurseurs.

– Oublier que ces savants ne disposent pas d'outils qui nous paraissent courants comme la loupe, la lunette, le stéthoscope…

– Confondre deux personnages contemporains, Hippocrate de Chios à qui l'on doit la quadrature du cercle et Hippocrate de Cos, père de la médecine.

IV. Histoire des arts

– *L'école d'Athènes* de Raphaël où Aristote est représenté face à Platon réunissant en opposition (Platon montre le ciel, Aristote montre la terre) les deux philosophies**.**

– Cartes élaborées à partir de la vision du monde d'Eratosthène.

Pour aller plus loin

- Lloyd G. E. R., *Une histoire de la science grec*que, La découverte, 1990.
- Serres M. (dir), *Eléments d'histoire des scien*ces, Bordas, 1989. On y trouve un chapitre entier sur Archimède.
- Jouanna J., *Hippocrate*, Fayard, 1992.
- Aujac G., *Eratosthène de Cyrène, le pionnier de la géographie*, éd° du CTHS, 2001.



Ressources pour faire la classe au collège

III - Rome

Rappel : les deux thèmes de la troisième partie du programme occupent environ 25% du temps annuel consacré à l'histoire

Thème 1 - Des origines à la fin de la république : fondation, organisation politique, conquêtes

I. Problématiques

Si Rome est une cité, à l'instar d'Athènes, force est de constater qu'elle en diffère profondément dans ses fondements politiques et sociaux et dans ses évolutions institutionnelles et territoriales. La culture politique romaine repose sur une inégalité de fait entre les citoyens pauvres de la plèbe, « clients » des plus riches, les patriciens, qui détiennent le pouvoir dans un système oligarchique. Les conquêtes, toujours plus lointaines dissocient le pouvoir politique (confié au consul) et le pouvoir militaire (proconsulat) au profit de ce dernier. Le général en chef disposant des légions et du butin remet en cause l'organisation du pouvoir et les institutions républicaines provoquant les multiples crises du Ier siècle av. J.-C. En accordant progressivement la citoyenneté au-delà du Latium, la Rome républicaine construit progressivement un empire territorial que le principat complètera sur le plan politique.

II. Supports d'étude possibles

1. **L'étude de la fondation de Rome** est l'occasion de confronter les textes aux vestiges archéologiques. Si le site est occupé à partir du VIIIe siècle, donnant quelque vraisemblance à la date traditionnelle de 753 av. J.-C. (établie au Ier siècle av. J.-C.), les restes de cabanes de bergers n'ont pas grand-chose à voir avec une cité que Romulus aurait entourée de remparts : ceux-ci sont postérieurs et datent des rois étrusques. Les mythes fondateurs de Rome proviennent d'une tradition orale ancienne (la louve est représentée sur des pièces de monnaie au IIIe siècle av. J.-C) et sont mis par écrit à l'époque d'Auguste lorsque la grandeur de Rome est assurée : ces récits disent donc un passé – et un présent augustéen – béni des dieux.

2. **La journée d'élection à Rome ou la promenade à travers les lieux de la vie politique** doit permettre aux élèves d'aborder la république romaine pour en comprendre, non le détail (complexe) du fonctionnement mais le système de valeurs. Des extraits de *l'Histoire romaine* de Tite-Live confrontés à un plan de la Rome républicaine (forum et Champ de Mars notamment) permettent de donner vie aux acteurs de cette période : le Sénat, qui est composé des anciens magistrats, dirige la politique extérieure de Rome. Il exerce *l'auctoritas* tandis que les magistrats supérieurs comme les consuls détiennent *l'imperium*, c'est-à-dire un pouvoir souverain à dimension politique et militaire. Les citoyens ont le droit de vote, mais celui-ci s'effectue, en relation avec le service militaire, par centurie classées selon la richesse, les plus aisés devant fournir leur équipement de cavalier, tandis que les plus pauvres se regroupent pour payer l'équipement d'un fantassin. Cependant, le fonctionnement des institutions et le service militaire sont progressivement perturbés par l'ampleur des conquêtes, provoquant l'enrichissement de Rome et la perturbation d'un modèle qui s'est pensé idéal.

3. **La carrière de César est révélatrice de la fin de la République.** Victorieuse (ce qui n'a pas toujours été le cas) Rome a, désormais, besoin d'armées permanentes, les légions combattant toujours plus loin ; elles sont donc confiées à d'anciens magistrats, des généraux qui deviennent autant de rivaux politiques. Tout le Ier siècle av. J.-C. est marqué par l'impossible fonctionnement des institutions républicaines traditionnelles, et la recherche de solutions nouvelles, dans un contexte de guerres civiles. Le premier triumvirat, les initiatives de César en Gaule, ses tentatives de contrôler Rome montrent que le pouvoir n'appartient plus au Sénat. Outre des extraits de *La Guerre des Gaules*, une brève chronologie mettant en évidence quelques faits majeurs de la carrière de César, l'analyse du « moment Alésia » où la victoire justifie toutes les ambitions du proconsul, un récit du franchissement du Rubicon et de la guerre civile contre Pompée permettent de comprendre que la république romaine a péri, entraînant, dans sa mort celle de César en 44 av. J.-C.

III. PIÈGES À ÉVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

– Raconter l'histoire de la fondation de Rome en oubliant de préciser sa dimension mythique et de mentionner la date à laquelle elle a été rédigée ; or la rédaction de la légende se situe dans un contexte précis, celui de l'affirmation du principat, auquel le mythe donne sa légitimité, après les guerres civiles.

– Épouser le déterminisme de l'histoire romaine en omettant l'évocation des défaites qui ont mis en péril l'existence de Rome, notamment pendant les guerres puniques : les Romains tirent d'abord leur force de la confiance qu'ils placent dans les institutions de la république, service militaire inclus.

– Commencer l'étude de la vie politique par le *cursus honorum* ou un schéma des institutions : l'essentiel est la place du citoyen (riche ou pauvre) à Rome, qui définit sa participation politique en fonction de sa capacité à tenir son rang à la guerre.

– Ne voir la guerre des Gaules que sous le seul aspect de la conquête de la Gaule : la politique menée par César est révélatrice d'une république en crise.

IV. HISTOIRE DES ARTS

– L'étude de la fondation de Rome (le récit de la fondation de Rome appartient au socle commun de connaissances et de compétences) peut être enrichie par les représentations monétaires sur lesquelles figure la louve.

– La statuaire d'époque républicaine est peu importante. Notons cependant Brutus capitolin, la stèle dite d'Ahenobarbus qui représente l'opération du census et l'établissement de l'album sénatorial, et le buste de César découvert en 2008 dans le Rhône, près d'Arles. La louve étrusque du musée du Capitole est accompagnée de deux jumeaux ajoutés à la Renaissance.

– *La Guerre des Gaules* de César doit être confrontée à d'autres documents, César servant ses propres intérêts politiques dans ce texte.

POUR ALLER PLUS LOIN

- David J.-M., *La République romaine*, Le Seuil, Points, 2000
- Hinard F, Histoire romaine tome 1, Des origines à Auguste, Fayard, 2000
- Le Glay M, Grandeur et Déclin de la république, Perrin, Tempus, 2005
- Dossier « La Rome de César » in *L'Histoire* n° 341, avril 2009



Ressources pour faire la classe au collège

III - Rome

Rappel : les deux thèmes de la troisième partie du programme occupent environ 25% du temps annuel consacré à l'histoire

Thème 2 - L'empire : l'empereur, la ville, la romanisation

I. Problématiques

L'immensité de l'empire *territorial* romain pose la question de son unité et de sa capacité à durer comme organisation politique (*empire institutionnel*) et comme mythe. Son unité est fondée sur trois piliers.

1. Le **pouvoir impérial** et la « *pax romana* » dont quelques aspects (pacifications, conquêtes, échanges) peuvent être saisis :

– par les campagnes de pacification et les guerres : Auguste dans les Alpes (Trophée de la Turbie) ; Guerre des Juifs sous Vespasien et Titus (récit utile pour la suite du programme –thème IV 1– ; conquêtes sous Claude (Bretagne) ou Trajan (Dacie) ; elles portent l'empire à son apogée et à ses limites (désastre de Varus en 9, arrêt des conquêtes sous Hadrien, édification du *limes*) ;

– le ravitaillement de Rome en blé d'Afrique, d'Égypte ou de Sicile et en autres denrées, (produites dans de grands domaines ruraux–*villae*– où l'on exploite une main d'œuvre servile) et le développement d'infrastructures portuaires (Ostie, Narbonne, Carthage, Alexandrie…).

2. La **romanisation** qui n'est pas la diffusion d'un type de plan de ville universel, mais celui d'un modèle civique et urbanistique. Le temps de l'empire est celui de l'organisation des provinces, notamment occidentales, en une mosaïque de *cités*, qui, sous des régimes juridiques différents, diffusent un mode d'organisation civique et de vie urbaine, dans lequel des élites locales vivent en ville, gouvernent la ville, embellissent la ville et témoignent de leur loyauté à Rome et à l'empereur par l'impôt et le culte impérial. La fidélité des élites est acquise par l'accès à la citoyenneté romaine (statut personnel de *citoyen romain*, étendu par Caracalla à tous les hommes libres de l'empire en 212) et aux carrières administratives et politiques, y compris sénatoriales (les tables claudiennes et Suétone pour Claude et les Gaulois) et même impériales.

3. Le **mythe** prestigieux de l'*Urbs*.

Après 476 et les expériences byzantine, carolingienne et germanique, c'est le mythe qui se révélera le plus durable.

II. Supports d'étude possibles

1. L'empereur Auguste permet de concrétiser le pouvoir impérial, ses points d'appui (militaires et civils), son exercice (exemples d'actes de gouvernement) et sa légitimation (vertus du prince, victoire, paix, religion, œuvre édilitaire). La richesse de la documentation sur Auguste oblige à faire des choix résolus parmi tous les possibles dont quelques exemples sont évoqués ci-dessous.

Après une conquête du pouvoir par la violence (récits possibles de moments significatifs des guerres civiles), Octave feint de respecter les institutions républicaines et en particulier le Sénat dont il prétend n'être que le *princeps senatus*, le premier inscrit sur l'*album* (la liste) des sénateurs qui est celui qui parle en premier (récit possible d'une séance à la Curie). Derrière les apparences, ses pouvoirs civils et militaires sont très nombreux (cf. les *Res Gestae*) et ne laissent place qu'à des amis (Agrippa, Mécène), des proches (son beau-fils Tibère …) ou des subordonnés.

Son pouvoir s'appuie aussi sur des efforts de légitimation qui sont un modèle pour tous les pouvoirs et dont l'analyse de l'un ou l'autre des aspects introduit à une approche critique :

– exploitation de la religion (multiplication des actes religieux qui assurent la *pax deorum* et témoignent de sa *piétas* –description possible de sacrifices, des Jeux séculaires de17av J.C. –; divinisation dynastique, –César, les Princes de la jeunesse–, célébration de l'ascendance vénusienne des Iulii) ; embellissement de l'Urbs (temples, forums…) ;

– art officiel (sculpture notamment) assurant la propagande sur les bienfaits du règne (cf. les thèmes de la victoire et de la paix –*Ara Pacis Augustae*–) ;

– idéologie fondée sur la restauration des traditions morales (mépris de l'Orient corrupteur, persécutions d'Ovide et des deux Julie –récit possible–) ;

– mise en scène du pouvoir et premiers fondements du culte impérial (attribution du nom d'Auguste et du titre de « Père de la patrie », honneurs rendus à sa personne et à sa famille, temples « de Rome et d'Auguste » dans les provinces)

– mise en place d'une dynastie des héritiers de César et d'Auguste qui installe le nouveau régime dans la durée (cf. l'édification et l'usage du Mausolée) ;

Parmi les successeurs, l'étude de Trajan semble l'une de plus pertinentes : premier empereur non italien à parvenir au principat, dernier empereur conquérant (Dacie, Mésopotamie) et héritier d'Auguste dans l'embellissement de la Ville (forum, colonne Trajane…).

2. **La romanisation**

Pour concrétiser, partir de l'exemple d'une cité de Gaule ou d'Afrique du Nord : lieux et monuments caractéristiques de la culture romaine (forum, thermes, temples, théâtres), leurs usages qui rattachent la cité à l'empire (gouvernement municipal, mode de vie, culte de Rome et de l'empereur…) et liens commerciaux avec le reste de l'empire. Les aristocrates locaux s'approprient la culture romaine, (noms romains, fonctions dans les curies municipales sur le modèle du sénat, constructions, prêtrises, jeux et spectacles –théâtres et amphithéâtres–).

3. **Visite de l'Urbs au IIe siècle**

Le recours à des reconstitutions (maquettes, dessins, images numériques) doit nécessairement compléter les images contemporaines des édifices ruinés par le temps. L'abondance des lieux symboliques possibles pour l'étude est grande. Faire des choix, en liaison avec l'ostentation du pouvoir ou leurs fonctions : lieux symboliques de la vieille mémoire romaine, de la mise en scène du pouvoir impérial, de la politique, de la religion, du spectacle, de la vie matérielle…

III. PIÈGES À ÉVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

– Vouloir traiter toute l'histoire de l'empire d'Octave-Auguste à Romulus Augustule en n'acceptant pas de renoncer à l'étude de son évolution

– Perdre les élèves dans l'évocation abstraite des catégories juridiques (la *tribunatio potestas*, l'*auctoritas*…) ou des idéaux-types (« la » villa, « la » ville romaine, « le commerce » au II è siècle).

– Réduire les supports d'étude a des entrées de début de leçon : ils doivent constituer le corps principal sinon unique de l'étude : l'empereur romain, pour l'élève de sixième, c'est « Auguste et un autre empereur important ».

IV HISTOIRE DES ARTS

Multiples objets d'étude, depuis ceux de l'art augustéen ou impérial (statuaires, monnaies, édifices, œuvres littéraires –Virgile–) jusqu'à ceux de l'art provincial (édifices urbains surtout, car les grandes *villae* qui subsistent avec leurs mosaïques sont souvent plus tardives (IVe siècle).

Pour un éventuel projet pluridisciplinaire, de très nombreux thèmes sont possibles dont, par exemple :

– l'image de Rome au travers des âges (œuvres innombrables) ;

– l'Enéide de Virgile et les reprises postérieures du mythe (Enée et Anchise –Raphaël, Le Bernin– ; l'opéra « Didon et Enée »…).

POUR ALLER PLUS LOIN

- **Turcan R.**, *L'art romain*, Flammarion, 2002 (première édition en 1995 sous le titre : *L'Art romain dans l'histoire, six siècles d'expression de la romanité*).L'auteur parcourt toute l'histoire de l'art romain en douze chapitres bien illustrés, et analyse un grand nombre d'œuvres.
- **Darde D.**, *Nîmes antique*, Guides Archéologiques de la France, Centre des monuments nationaux / Monum, Editions du patrimoine, 2005. L'un des ouvrages d'une collection (Arles, Autun, Bavay, Besançon, Nîmes, Orange, Paris, Saintes…) avec de nombreuses illustrations commentées (plans, photos, dessins, reconstitutions…) pour servir des études de cas.
- Le Roux P., *Le Haut-Empire romain en Occident*, Nouvelle histoire de l'Antiquité, T8, coll. Points Histoire, Seuil, 1998



Histoire-géographie
éducation civique

Histoire 6e

Ressources pour faire la classe au collège

IV - Les débuts du judaïsme et du christianisme

Rappel : les deux thèmes de la quatrième partie du programme occupent environ 20% du temps annuel consacré à l'histoire

Thème 1 - Les débuts du judaisme

I. Problématiques

La culture occidentale a longtemps donné aux récits bibliques un statut historique. Les avancées de la connaissance scientifique permettent aujourd'hui de distinguer les faits des récits mythiques. Les premiers ont laissé des traces observables et datables ; ils sont du ressort de l'historien tandis que les seconds qui se réfèrent à la nuit des temps, affirment la présence du divin dans le monde : ils appartiennent au registre de la croyance religieuse. L'objectif du cours d'histoire est de repérer les conditions d'émergence de ces croyances dans l'histoire, leur développement en relation avec un contexte géopolitique, social et culturel donné et d'en comprendre le sens à travers les grands textes de la tradition qui fonde et refonde en permanence le judaïsme.

II. Supports d'étude possibles

1. **Des cartes du Proche et du Moyen Orient à différentes époques (VIII-VIe siècle, Ier s. av. J.-C., Ier s. apr. J.-C.)** doivent être utilisées pour resituer les événements étudiés dans leur contexte : au VIIIe siècle, deux royaumes hébreux coexistent ; situés au Proche Orient, sur l'axe du « croissant fertile », ils sont l'objet des enjeux géopolitiques du moment. Ils ont une langue et une culture communes et, s'ils se réclament d'un dieu national, ils connaissent, comme tous les peuples de la région, le polythéisme. En 722 av. J.-C., le royaume de Samarie est détruit par les Assyriens et une partie de la population est déportée. C'est alors que le roi de Juda, Josias (640-609 av. J.-C.) entreprend une réforme politico-religieuse en centralisant le culte d'un seul dieu en un seul lieu : le Temple de Jérusalem, seul lieu autorisé pour les sacrifices. La destruction de Juda en 587 av. J.-C. entraîne la destruction du Temple de Jérusalem et la captivité des élites à Babylone où demeure une importante communauté lorsque le perse Cyrus autorise la population à revenir sur la terre de Juda. Le Temple est reconstruit, mais la province a perdu toute indépendance : la région est soumise aux monarchies hellénistiques, puis aux Romains. Deux révoltes successives contre les Romains aboutissent à la destruction du second Temple (70 apr. J.-C.) puis de la ville de Jérusalem (135), entraînant alors le développement ou la création de communautés juives dans et hors de l'empire romain : c'est le phénomène de diaspora.

2. **Les textes bibliques doivent être confrontés à d'autres sources,** lorsqu'ils relatent des événements décrits comme historiques : ainsi, on constatera que la prise de Samarie en 722 ou celle de Jérusalem en 587 av. J.-C. sont bien des événements historiques attestés par ailleurs, tandis que l'histoire d'Abraham et celle de Moïse, dépourvues de sources extérieures à la Bible, relèvent des croyances.

Les grands textes fondateurs doivent donc être étudiés comme révélateurs de la foi juive en un seul dieu, Yahvé, qui fait alliance avec le peuple hébreu puis qu'il conduit dans l'histoire.

Le temps de « l'Exil » a été fondamental dans l'élaboration du judaïsme : Israël et Juda n'existent plus en tant qu'États souverains, le Temple, demeure de Yahvé, a été détruit. Les prêtres s'interrogent sur la promesse divine d'une domination perpétuelle de la « maison de David » ; les traditions orales et les premiers textes écrits sont, au fil du temps, profondément remaniés selon le sens que les prêtres et les prophètes donnent aux événements, donnant ainsi naissance aux différents livres bibliques.

De retour sur la terre de Judée devenue province perse, puis hellénistique, les « Judéens » (nom à partir duquel s'est formé le mot « juif ») reconstruisent le Temple de Jérusalem (le second Temple), lieu unique des sacrifices offerts à Yahvé. Ils affirment un monothéisme absolu : non seulement Yahvé est l'unique dieu des habitants de Judée, mais il est le Dieu unique de tous les hommes. Le judaïsme prend alors une dimension universaliste.

Les grands récits bibliques sont donc à interpréter dans cette optique : ils ne disent pas une histoire au sens scientifique du terme mais ils constituent une vaste fresque élaborée tardivement et longtemps remaniée, destinée à raconter une histoire du monde depuis la Création pour aboutir à la relation exclusive d'Israël avec le Dieu unique qui a noué alliance avec lui. Cette histoire centrée sur le peuple hébreu est aussi faite d'emprunts aux traditions et aux récits mythiques des peuples voisins (le déluge par ex.) qui sont réinterprétés pour s'intégrer dans le canevas ainsi constitué.

Certains de ces récits ont d'abord été constitués en tradition orale ; il est donc utile qu'ils soient lus (éventuellement par le professeur), sinon dans leur intégralité, du moins dans un extrait suffisamment long pour que la prosodie puisse en être perçue par les élèves, avant un travail sur les textes eux-mêmes.

III. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- - Présenter l'histoire des Hébreux puis des Juifs à partir d'Abraham, ou de Moïse, voire de David (un roitelet et non un « grand roi » dans la géopolitique de l'époque) comme une histoire avérée scientifiquement et associant ces personnages mythiques aux personnages dont l'existence est avérée ; confondre le registre historique (datation des événements à l'aide de documents de diverses origines) et le registre religieux (intervention de Yahvé dans les événements).

- - Évacuer le contexte, comme si les Hébreux puis les Juifs vivaient hors des tensions qui traversent la région aux différentes époques ; inversement, tout expliquer par le contexte appauvrirait la réflexion sur le judaïsme naissant.

- - Confondre « Hébreux » et « Juifs ». Le tournant est constitué par l'Exil à Babylone. Avant l'exil, on parle des royaumes hébreux. Après la prise de Jérusalem, toute la région passe sous contrôle babylonien, puis hellénistique, puis romain et porte le nom de Judée à partir duquel est forgé le terme « juif ».

IV. Histoire des arts

- **Les textes bibliques,** qui doivent être connus pour eux-mêmes (socle commun de connaissances et de compétences) ont été dans la durée une source inépuisable de création artistique. On veillera cependant à distinguer ce qui relève de la tradition chrétienne et ce qui relève de la tradition juive.

- Les résultats des **fouilles archéologiques** de Jérusalem, **l'arc de Titus** à Rome évoquant la prise de cette même ville constituent des traces matérielles du monde juif antique.

- Les **fresques** de la synagogue de Doura Europos qui datent du IIIe siècle permettent d'aborder le culte rabbinique et synagogal à travers la représentation des grands récits fondateurs.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Bordreuil P., Briquel-Chatonnet F., *Le temps de la Bible*, Folio Histoire Gallimard, 2000.
- Finkelstein I. et Silberman N. A.: La Bible dévoilée, les nouvelles révélations de l'archéologie, Bayard, 2002.
- Lebeau R., Atlas des Hébreux, 1200 av. J.-C. – 135 ap. J.-C. La Bible face à l'Histoire, Autrement, 2003.
- Fellous S. : « Histoire du judaïsme », *Documentation photographique*, n° 8065, La Documentation française, sept-oct. 2008.
- Le site de l'Institut européen en science des religions : http://www.iesr.fr

Ressources pour faire la classe au collège

IV - Les débuts du judaïsme et du christianisme

Rappel : les deux thèmes de la quatrième partie du programme occupent environ 20% du temps annuel consacré à l'histoire

Thème 2 - Les débuts du christianisme

I. Problématiques

La culture occidentale, fortement déterminée par le rôle du christianisme dans son élaboration, a longtemps fondé son approche du christianisme sur l'histoire construite par les auteurs chrétiens. Il ne s'agit pas d'opposer schématiquement une histoire scientifique qui serait vraie à une histoire sainte qui ne le serait pas. Mais, en arrière-plan du projet pédagogique nécessairement simplifié pour être adapté à des élèves de sixième, le professeur a intérêt à distinguer, selon la taxonomie de Paul Ricoeur, les natures différentes d'une histoire documentaire et explicative d'une part et d'une histoire « poétique », au sens grec d'une histoire des origines fondatrice d'une identité d'autre part.

Le programme invite à traduire cette préoccupation par une nouvelle démarche dans l'approche de l'histoire du christianisme. Plutôt que de suivre un récit des origines qui masque les contingences de l'histoire derrière un schéma providentiel (la Palestine au temps de Jésus, sa vie puis son message, la diffusion et le triomphe de la nouvelle religion), le professeur est invité à partir de l'apparition et du développement de communautés chrétiennes, au travers de textes et de sources archéologiques

Quatre problématiques traversent l'ensemble du thème :

– **L'élaboration de la nouvelle religion**. Issue du judaïsme, elle s'en s'éloigne en fonction des circonstances (c'est la chute du Temple, la disparition concomitante de « l'église de Jérusalem » et la reconstruction du judaïsme autour de la synagogue et du rabbinat qui séparent définitivement les chemins du christianisme et du judaïsme). Elle se développe dans le contexte culturel et politique du monde gréco-romain (cités et empire) et peut s'y étendre (christianisation de l'empire) parce qu'elle s'y adapte selon ce que certains historiens appellent un « principe d'accommodement » (romanisation et impérialisation du christianisme).

– **De la persécution au succès**. L'empire romain est tolérant pour toutes les religions, sauf dans la mesure où elles menacent la relation étroite que la religion des Romains entretient avec la Cité (les rites qui maintiennent la *pax deorum*, la confusion entre prêtrise et magistrature, le culte de Rome et de l'empereur). Or, la pratique religieuse des chrétiens (leur foi est exclusive) contredit cet équilibre et, particulièrement en situation de crise, désigne les chrétiens comme manquant à la *piétas* qui assure la pérennité de la Cité et sa prospérité. Dans leur dimension officielle et institutionnelle, les brutales flambées de persécution que séparent de longues « paix de l'église » naissent de cet écart. Au début du IVe siècle, le christianisme, encore largement minoritaire dans l'empire, accède, au hasard de guerres civiles, au statut de religion privilégiée par le pouvoir puis de religion officielle. L'empereur devient chrétien, l'empire devient chrétien.

– **De l'Église des communautés à l'Église institutionnelle**. Les communautés de fidèles de la nouvelle religion, dont on suit les traces d'abord en Orient et en Grèce dans les lettres de Paul, constituent une *ecclésia* sous la forme d'une mosaïque de communautés urbaines plus ou moins importantes. Celles-ci s'organisent peu à peu et définissent les hiérarchies qui s'efforcent d'en assurer l'unité et la discipline (notamment l'évêque, *épiscopos*). Avec la naissance de l'empire chrétien, son statut nouveau de religion du pouvoir installe l'Église dans le cadre institutionnel de l'empire et rend nécessaire son unité doctrinale (conciles œcuméniques).

II. SUPPORTS D'ÉTUDE POSSIBLES

Les premières communautés peuvent être saisies à partir d'extraits de lettres de Paul et des sources romaines (Suétone, Tacite, Pline le Jeune). Elles peuvent être situées dans le cadre politique des cités, dans leur caractéristique d'*ecclésia* (assemblée de fidèles) et dans le cadre géographique de la partie orientale de l'empire et de Rome (lien avec l'étude précédente des relations dans l'empire romain, situation par rapport à la Palestine).

Les textes de références de ces communautés, et en particulier les évangiles canoniques, peuvent alors être présentés par des extraits significatifs de ce que ces communautés disent ou entendent dire du personnage de Jésus et de son enseignement, par rapport auquel ces textes sont situés dans leur contexte chronologique et historique (par exemple, les empereurs étudiés précédemment, la destruction du Temple). Dans les extraits significatifs choisis, il est pertinent de privilégier les éléments de récits fondateurs de la doctrine chrétienne.

Quelques grandes figures au choix (Paul, un père de l'Église, Constantin, Symmaque, Théodose Ier et Ambroise de Milan…) où événements (une persécution, la bataille du Pont Milvius, l'édit de Milan, l'expulsion de la curie romaine de l'autel de la Victoire par Gratien en 382, la fin des Jeux Olympiques en 394…) peuvent servir de supports à une approche concrète des problématiques.

L'art paléochrétien relève certes d'un style gréco-romain tardif, mais, bien plus encore, il témoigne du processus culturel d'accommodement qui rend le christianisme lui-même, gréco-romain et impérial. Cela peut être saisi au travers d'une basilique (lieu de réunion romain traditionnel qui devient lieu de réunion chrétien et « église » monumentale). Cela peut aussi être approché au travers d'une singularité du christianisme qui est la seule des trois religions monothéistes issues du Proche-Orient à avoir développé la pratique des images (fresques des catacombes, mosaïques, sculptures des sarcophages), sans doute par ce principe d'accommodement (romanisation : adaptation au contexte culturel gréco-romain préexistant ; impérialisation : substitution des images de la nouvelle religion à celles des dieux gréco-romains et concurrence avec les images de l'empereur ci-devant divinisé).

III. PIÈGES À ÉVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

– Esquiver la concrétisation de cette question difficile en ne recourant pas aux figures, aux événements et aux récits.

– Présenter l'histoire de la naissance du christianisme et de « la christianisation de l'empire romain » selon un schéma providentiel.

– Entrer dans un débat sur les croyances elles-mêmes.

IV. HISTOIRE DES ARTS

Au-delà de l'approche historique de l'art paléochrétien évoquée plus haut, quelques projets pluridisciplinaires peuvent être conçus autour d'évocations ou de représentations comparées dans le temps.

– Littérature : la relation entre empire et christianisme en regard d'extraits de Polyeucte par exemple ;

– Peinture : les figures de saints, pères de l’Église et/ou martyrs, (en évitant évidemment les images susceptibles de troubler la sensibilité des élèves) ; les représentations dans le temps des figures ou événements choisis comme supports (exemple : Constantin).

Une autre approche, notamment avec les arts plastiques, peut privilégier les continuités et les ruptures dans certaines formes d’art, de l’âge du paganisme à l’âge du christianisme (sarcophages, temples/églises, mosaïques). Les réemplois sont significatifs des transitions (colonnes des temples réemployées dans les églises paléochrétiennes, statues réutilisées –ex : Sainte-Foy de Conques–, sarcophages modifiés…).

POUR ALLER PLUS LOIN

- Baslez M-F. (collectif, présenté par), *Les premiers temps de l’Église*, Gallimard, 2004.
- Gauthier N., *Les premiers siècles chrétiens*, Documentation photographique, n°7028, 1995.
- Trocmé E., *L’enfance du christianisme*, collection Pluriel, Hachette, 1999 (la première édition est de 1997).
- Veyne P., Quand notre monde est devenu chrétien, Albin Michel, 2007
- Le site de l’Institut européen en science des religions : http://www.iesr.fr



Ressources pour faire la classe au collège

V - Les empires chrétiens du haut moyen âge

Environ 10% du temps annuel consacré à l'histoire

I. Problématiques

A proximité de la fin de l'année et sur une question complexe, on limitera les ambitions aux repérages dans le temps et l'espace de ces empires et à l'appropriation de quelques uns de leurs caractères. On choisira les plus accessibles aux élèves, parmi tous ceux qui sont possibles :

L'empire byzantin, dont l'extension spatiale sera saisie selon le choix du personnage qui sera fait (VIe siècle pour Justinien), est à la fois :

– une *basileia*, un empire territorial et institutionnel directement l'héritier de l'empire romain chrétien (vocation universelle) selon le modèle constantinien. Le basileus y est perçu comme le lieutenant de dieu sur terre et il intervient dans les affaires religieuses, (présidence de conciles, définition de points du dogme). Son pouvoir est destiné à assurer le bien commun et le triomphe de la foi. Il s'appuie sur une véritable administration ;

– une *ecclesia*, celle de l'Église orientale, avec son organisation (patriarcats, métropolites, évêques, conciles, rôle particulier du monachisme). Le refus de l'autorité autre que morale du pape de Rome divise les Églises d'occident et d'orient, suscite des crises (schismes) qui débouchent sur une rupture durable en 1054 et distingue l'orthodoxie ;

– une *paideia*, une culture grecque dans lequel l'usage du latin s'estompe après le règne de Justinien.

L'empire carolingien naît de la rencontre de la *potestas* (la puissance acquise par Charles, le roi des Francs, conquérant d'un empire territorial) et du besoin de protection du pape romain, abandonné par l'impuissance byzantine à la menace des Lombards et des potentats locaux. Il ne prolonge pas l'empire romain mais s'attache à le relever, lorsque Charles, poussé par un entourage de clercs, est couronné empereur à Rome en l'an 800, dans des circonstances confuses qui témoignent des enjeux de pouvoir entre le pape et l'empereur.

– C'est donc au IXe siècle que l'extension de l'empire doit être saisie (carte).

– L'empire affirme aussi sa vocation universelle (rivalité avec Byzance), son caractère chrétien (Charlemagne préside aussi des conciles et intervient dans le dogme, il défend et propage la foi –cf. les guerres saxonnes–). Mais, héritier des monarchies germaniques, sans véritable économie monétaire ni administration, le gouvernement de l'empire carolingien prend appui sur un lien personnel de l'empereur et des comtes, rétribués en « bénéfices » (terres du fisc, –le domaine impérial– et leurs revenus). Il ouvre ainsi la porte à l'évolution vers la féodalité dès lors que l'autorité des successeurs de l'empereur fondateur sera affaiblie par leurs rivalités, et que les comtes pourront marchander leur fidélité auprès d'eux.

– L’empire carolingien est né de la synthèse des mondes latin (langue savante, culture cléricale, mythe de la *rénovatio imperii*) et germanique (coutumes, droit et pratiques, par exemple les partages successoraux). En ce sens, il est une construction originale, fondatrice de l’Europe occidentale.

Compte tenu de l’âge des élèves, une étude comparative des deux empires n’est pas justifiée. Tout au plus pourra-t-on, en conclusion, mettre en parallèle dans les deux empires : le mythe impérial romain continué et l’empire chrétien adossant le pouvoir impérial et l’Église.

II. Supports d’étude possibles

Même avec les deux siècles et demi qui les séparent, les deux personnages de Justinien et de Charlemagne (avec ceux qui les entourent ou avec qui ils sont en relation) sont intéressants à mettre en regard, en raison de leur volonté de légitimer leur pouvoir par la continuité de l’empire romain, de leur œuvre de conquérants (vocation universelle et expansion du christianisme, – la reconquête et les persécutions de Justinien, les guerres saxonnes de Charlemagne…–), d’administrateurs (capitulaires carolingiens, œuvre juridique de Justinien) et de bâtisseurs (Sainte Sophie, Aix le Chapelle). Leurs vies sont également bien renseignées. Elles fourmillent d’anecdotes significatives de la caractérisation de leurs empires et faciles à retenir. Celle de Justinien est rendue extraordinaire par le double visage de l’œuvre de son biographe Procope de Césarée (flagorneur du prince dans son œuvre de biographe officiel et critique acerbe dans son *Histoire secrète*) dont la simple mention de la dualité peut introduire à la critique historique.

III. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

– Vouloir faire l’histoire des deux empires, selon un parcours chronologique, même en se limitant à la période du Moyen-Âge.

– Vouloir faire la liste de tous les caractères et ne pas choisir deux ou trois d’entre eux qui marquent la spécificité de chaque empire.

– Ne pas articuler les différents points entre eux (religion, politique et art), alors que ces catégories ont un sens essentiellement contemporain et qu’elles ne sont pas distinctes dans les empires chrétiens du haut Moyen Âge.

– Ne pas choisir, notamment parmi les oeuvres d’art et parmi les approches possibles de chacune.

IV. Histoire des Arts

Les leçons sur le thème V doivent confronter les élèves à des oeuvres d’art byzantines et carolingiennes.

Pour la civilisation byzantine :

– les mosaïques, de Saint Vital de Ravenne notamment et celles de Sainte Sophie, plus tardives (Xe-XIe siècle) permettent d’aborder en même temps l’art et l’empereur ;

– l’étude de Sainte Sophie de Constantinople peut-être être articulée avec celle de l’ostentation impériale (cérémonies) et des relations entre l’empereur et le patriarche. Elle peut aussi être inscrite dans un temps long : sa fondation par Constantin, la construction de l’église actuelle sous Justinien, ses reconstructions, sa profanation dans les heures qui suivent la prise de la ville par Mehmet II, sa transformation en mosquée enfin sa désacralisation et sa transformation en musée par le régime laïque de Mustapha Kemal ;

– les icônes peuvent être étudiées dans la description d’un style d’œuvres religieuses propre à l’orthodoxie et, au moyen d’anecdotes (origines, miracles, dévotion, querelle iconoclaste), d’une forme particulière de religiosité.

Pour le monde carolingien, l'étude du palais d'Aix et de sa chapelle permet d'aborder quelques aspects de la nature de l'empire. Le reste de l'art carolingien subsistant est plutôt du domaine de l'ornementation d'objets religieux, notamment les textes sacrés (sacramentaires, bible de Théodulphe…). Subsistent aussi édifices et quelques mosaïques, très restaurées (Rome : église Sainte Praxéde, Germigny des Prés…).

POUR ALLER PLUS LOIN

- Ducellier A.**,** *Le drame de Byzance*, Pluriel, Hachette, 1997
- Ducellier A, *les Byzantins*, Points histoire, Seuil, 1988
- Richer P., *Les Carolingiens* (voir notamment le récit du sacre de Charlemagne et son analyse), collection Pluriel, Hachette, 1983
- Sur le site de la BNF : http://expositions.bnf.fr/carolingiens
  « Trésors carolingiens. Livres manuscrits de Charlemagne à Charles le Chauve », exposition virtuelle.
- Sur le site du musée du Louvre : « Les objets d'arts au Moyen Âge ».





VI - Regards sur des mondes lointains

Environ 10% du temps annuel consacré à l'histoire

L'Inde classique aux IVe et Ve siècles (au choix avec « La Chine des Han »)

Thème possible	**Pour montrer …**	**On peut conduire l'étude à partir de…**	**En quoi le thème permet de mieux comprendre certains traits de l'Inde actuelle**
La puissance culturelle de l'Inde gupta	La période gupta est le temps d'un épanouissement culturel sans précédant. Les souverains Gupta favorisent le développement d'une culture savante qui s'exprime dans les lettres, les arts, les sciences et la médecine.	Des peintures d'Ajanta montrent pour nombreuses d'entre elles des scènes de cour dans lesquels l'éclat des parures, le raffinement des décors, les évocations de la danse et de la musique attestent le faste et la sophistication de la culture des Gupta.	Les codes esthétiques et culturels qui se dessinent à la période gupta nourrissent une réflexion sur le rôle de l'art et de la beauté toujours vivante dans l'Inde d'aujourd'hui.
Cohabitation de plusieurs mouvements religieux et philosophiques	Les souverains gupta sont hindous et ont pour la plupart le dieu Visnu pour divinité tutélaire. Des cultes dédiés à Siva, au dieu soleil et à la déesse sont aussi très actifs. La période gupta est aussi un moment d'ample développement du bouddhisme et du jaïnisme.	La découverte de sites religieux comme Deogarh, Udayagiri, Ajanta montre qu'à la même période se développent des arts hindous ou bouddhiques monumentaux. L'art Gupta est un art codifié. : l'étude des différents gestes de mains du Bouddha par exemple permet de comprendre que chaque détail d'une image religieuse a un sens.	La question de la pluralité religieuse en Inde continue d'être un enjeu politique essentiel.

Le rôle du sanskrit	Le sanskrit est considéré en Inde comme une langue parfaite. Très tôt, elle fait l'objet de nombreux approfondissements dans l'étude la linguistique, de la grammaire, de la sémantique…	Un texte en sanskrit dans une écriture indienne pour bien différencier le sanskrit qui est une langue et les différentes écritures qui peuvent servir à le transcrire.	Les études sanskrites en Inde bénéficient d'un prestige jamais démenti. Elles sont la clef des études historiques portant les disciplines savantes, les sources religieuses, philosophiques, esthétiques…
Les épopées hindoues	Le Mahabharata et le Ramayana sont deux épopées d'inspiration hindoue, aussi importantes pour l'Inde que l'Iliade et l'Odyssée pour la Grèce ancienne. Elles réunissent des idées et des valeurs essentielles. Elles sont une source d'inspiration inépuisable pour l'art indien	Un extrait de l'une ou de l'autre de ces épopées. - Le dialogue de Krisna et d'Arjuna dans la Bhagavad Gita (passage essentiel du Mahabharata) - La conquête de Lanka dans le Ramayana	Les idées, les valeurs morales et les mythes présents dans ces épopées sont vivants dans la culture indienne d'aujourd'hui et font l'objet d'adaptation cinématographique très populaires et très appréciées.
L'influence des Gupta en Asie	L'Influence culturelle et artistique des Gupta s'est très largement diffusée en Asie. Le sanskrit et la plénitude des formes gupta se sont notamment exportés en Asie du Sud-est.	Les récits du Ramayana furent adaptés dans la danse, le théâtre d'ombre ou les spectacles de marionnettes du Cambodge et de l'Indonésie	Ces spectacles sont toujours très prisés en Asie du Sud-est

POUR ALLER PLUS LOIN

- Okada A, Zéphir T., *L'âge d'or de l'Inde classique*, Découvertes Gallimard, 2007
- Site du musée Guimet : http://www.guimet.fr



Ressources pour faire la classe au collège

VI – Regards sur des mondes lointains

Environ 10% du temps annuel consacré à l'histoire

La Chine des Han à son apogée
(au choix avec « l'Inde classique »)

Thème possible	**Pour montrer …**	**On peut conduire l'étude à partir de …**	**En quoi le thème permet de mieux comprendre certains traits de la Chine actuelle**
Un État impérial centralisé	Les Han inaugurent sur un temps long une culture de l'État, faisant de la loi le principe supérieur à tous les autres ; l'empereur concentre tous les pouvoirs en tant que « Fils du Ciel » recevant un « mandat du Ciel » ; ce mandat, transmis de dynasties en dynasties donne le sentiment d'une continuité de l'État impérial millénaire.	L'empereur WU (140-87 av. J.C.) Il renforce le pouvoir impérial aux dépens des grands féodaux et sécurise son empire grâce à sa victoire sur les Xiongnu, Il constitue un nouveau personnel politique de lettrés et offre une nouvelle vigueur au confucianisme pour en faire l'armature idéologique de l'État impérial chinois.	Tradition d'un pouvoir centralisé, sentiment d'unité du monde chinois, et d'une continuelle réinterprétation des classiques de la civilisation quelles que soient les dynasties qui se succèdent au pouvoir.
Le rôle des lettrés fonctionnaires	Ils constituent un corps de hauts fonctionnaires, recrutés au sein d'une élite étroite de lettrés mais une sélection vient dégager les meilleurs ; ils ont en charge le gouvernement (auprès de l'Empereur ou dans les provinces) et le maintien de l'unité de l'empire.	La figure d'un lettré.	Tradition d'un État organisateur s'appuyant sur un corps de fonctionnaires-lettrés.

Trois courants de pensée qui prennent naissance ou s’imposent en Chine sous les Han	Sous les Han le confucianisme devient une idéologie de l’État impérial et tend à s’imposer comme morale publique. La mystique taoïste propose une approche plus individualisée de la vie qui vient concurrencer et compléter le confucianisme. Avec l’ouverture de la route de la soie, le bouddhisme fait son entrée dans l’empire chinois.	L’École des lettrés créée par les Han, lieu de formalisation de la pensée de Confucius.	Un syncrétisme entre ces trois courants de pensée qui fonde une morale publique et privée fortement ancrée dans la vie quotidienne et les représentations des Chinois. La famille, le sens du groupe et de la communauté y jouent un rôle essentiel.
Une période de floraison intellectuelle	La Chine des Han a vu éclore de nombreuses écoles ou techniques artistiques et inventions.	- L’invention du papier. - La peinture sur soie (la plus ancienne conservée à ce jour est la bannière de Mawangdui).	Sentiment chez de nombreux Chinois que « la » civilisation doit beaucoup à leur propre histoire, en particulier à la période des Han.
Un mouvement expansionniste à partir du foyer Han	A partir de la Chine du loess (le cours moyen du fleuve jaune), les Chinois du Nord, qui prennent le nom de Han en référence à un premier royaume, s’imposent dans les régions du Sud (jusqu’au Vietnam), du Nord-Est (jusqu’en Corée) et du Nord-Ouest jusqu’en Asie centrale. L’empire est sécurisé grâce à une « Grande muraille » qui protège des incursions menées par les Xiongnu	La Grande muraille élevée par les Han dont on peut évoquer les traces, l’aspect, la fonction et les conséquences.	Sentiment d’une forte unité du monde chinois, autour d’une dynastie, les Han, fondatrice de la Chine impériale millénaire.
Une ouverture vers d’autres mondes	Une fois protégé des Hun au Nord, l’empire des Han peut mettre en place un commerce de la soie (et d’autres produits) vers le monde perse et les confins du monde gréco-romain, qui emprunte des voies situées au nord et au sud du désert du Takla-Makan.	La route de la soie.	Tradition d’une Chine ouverte et commerçante.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Gernet J., *Le monde chinois,T.1, De l'Âge du bronze à l'Antiquité,*Pocket, 2006. Le grand classique sur l'histoire de la Chine
- Pirrazzoli - T'Serstevens M., *La Chine des Hans.* Coll histoire et civilisation, Friburg, Office du livre et Presses universitaires de France, 1982.
- Musée Guimet : page spécialement destinée aux enseignants http://www.guimet.fr/Ressource-pedagogique
- Musée Cernuschi : « La Chine des Han au musée Cernuschi », dossier pdf téléchargeable (53 p.) conçu par ce musée de la ville de Paris http://www.cernuschi.paris.fr
- Ministère de la Culture http://www.culture.fr



Ressources pour faire la classe au collège

Habiter, fil conducteur du programme de géographie de sixième

« La Terre, planète habitée ». Ce thème générique oriente toute la réflexion présidant à la mise en œuvre du programme de sixième et place en position centrale la notion d'« habiter », qu'il s'agisse pour l'élève « d'habiter son espace proche », d'appréhender l'ensemble de l'écoumène « là où sont les hommes » ou de découvrir ce que signifie habiter la ville, les espaces ruraux, les littoraux, les espaces à forte contrainte, partout dans le monde.

Habiter et habitat sont des notions d'usage courant auxquelles les recherches géographiques récentes donnent une dimension nouvelle, résolument dynamique. Au-delà du traditionnel « *avoir son domicile en un lieu* » (R.Brunet), « *habiter c'est pratiquer les lieux géographiques* » (Mathis Stock.) et le fait d'habiter « *se caractérise par une forte* ***interactivité entre les acteurs et l'espace*** *dans lequel ils évoluent* » (Jacques Levy-Michel Lussault.). En outre, « les êtres humains n'habitent pas seulement lorsqu'ils résident, n'importe quelle pratique des lieux contribue à l'habiter.» (Mathis Stock), « les modes d'habiter intègrent les comportements, les manières de faire et **les représentations des individus et des groupes sociaux** » (LADYSS)[1].

L'étude des « modes d'habiter » doit faire entrer très simplement les élèves dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les « habitants », individus et sociétés, entretiennent à différentes échelles avec les lieux dont ils ont la pratique.

Ces quelques citations liminaires suggèrent quatre pistes d'analyse.

I. Habiter renvoie d'abord à l'habitat

Les formes spatiales prises par l'habitat varient en fonction du contexte, urbain ou rural, de l'aire culturelle, du niveau de développement, du milieu géographique etc. Chacune des études de cas sera l'occasion de donner aux élèves les mots pour caractériser le type d'habitat rencontré.

L'entrée par le paysage est particulièrement propice à la découverte de cette première dimension de l'habiter.

II. Habiter un lieu, une ville, un village, c'est le « pratiquer »

Qu'entend-on par « pratiquer » ? C'est avoir l'usage d'un lieu et y accomplir les actes du quotidien que sont le travail, les achats, les loisirs. Il faut pour cela pouvoir le parcourir, en connaître les fonctions et les réseaux.

En passant de l'école primaire au collège, l'élève « n'habite » plus de la même manière le lieu où il vit et il voit s'élargir ses **pratiques** territoriales au fur et à mesure qu'évoluent ses activités, en particulier de loisir. La prise en compte de ces pratiques spatiales est l'un des enjeux du premier thème du

[1] LADYSS : Laboratoire « Dynamiques sociales et recomposition des espaces »

programme mais elle ne doit pas être absente des autres études de cas, qu'il s'agisse de « pratiquer » un espace rural, urbain, touristique, une île etc.

En outre, dans nos « sociétés à individus mobiles » aucun lieu n'est étranger au monde, il faut donc aussi pouvoir sortir du territoire de proximité, pour le travail encore, mais aussi pour les échanges ou le tourisme. Habiter suppose donc **l'étude des mobilités internes et externes**, à différentes échelles, celle des modes de transports et l'utilisation de repères spatiaux et temporels, l'espace se mesurant largement désormais en temps de parcours.

L'étude des **pratiques territoriales et des mobilités** (types, modes et moyens de déplacement) est donc au cœur de la notion d'habiter.

Cartes, plans et SIG mettant en évidence les réseaux aux différentes échelles constituent des outils de travail privilégiés.

III. Habiter c'est habiter en société, cohabiter

Les réseaux déjà évoqués mais aussi les aménagements de tous types (ou leur absence) sont la manifestation de l'appropriation et de la transformation du lieu habité par un groupe social différencié. « Habiter un espace modifie celui-ci en profondeur » (J.Levy-M.Lussault). L'espace habité est donc un produit social, le fruit de choix politiques et économiques, la résultante du jeu des acteurs locaux ou étrangers entre lesquels peuvent se nouer des coopérations ou se développer des conflits. Sa gestion implique la participation des citoyens et ouvre aux questions d'éthique et d'aménagement durable.

Documents institutionnels et statistiques, travaux de géographes sont à convoquer pour aborder cet aspect de la notion d'habiter.

IV. Les individus et les groupes sociaux n'habitent pas le même lieu de la même manière

Que l'on soit jeune ou âgé, touriste ou résident permanent, riche ou pauvre, chacun a du lieu dans lequel il vit non seulement une pratique mais une représentation qui peut aussi varier avec l'âge, la profession, les choix de vie, les centres d'intérêt. Le regard du peintre ou du photographe n'est pas celui de l'urbaniste, celui de l'agriculteur pas celui du cadre périurbain. Le même lieu n'est en outre pas habité aujourd'hui de la même manière qu'il le fut hier. Le lieu habité nous habite aussi, de manière différenciée : dimension sensible, esthétique, voire affective de l'habiter.

Les arts, la littérature, les films documentaires ou de fiction offrent de multiples possibilités pour aborder la question des modes d'habiter et de leurs représentations.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Stock M., « L'habiter comme pratiques des lieux géographiques », *Espacestemps.net*, Textuel, 18 décembre 2004. Ce texte offre de manière claire et détaillée l'état actuel de la réflexion sur la notion d'habiter.
  http://espacestemps.net/document1138.html .
- Lazzarotti O., *Habiter la condition géographique*, Belin 2007. Plus généraliste.
- Cailly L., « Capital spatial, stratégies résidentielles et processus d'individualisation », in *Annales de Géographie*, n°654, 2007, pp. 669-687. Assez théorique.
- Cailly L., « Existe-t-il un mode d'habiter spécifiquement périurbain ? ». Une sorte « d'étude de cas » sur la ville de Tours dont la méthodologie très rigoureuse est transposable à d'autres espaces et adaptable, au prix bien évidemment d'une certaine simplification, à un travail scolaire.
  http://www.espacestemps.net/document5093.htm, mai 2008.
- Lévy J., Lussault M., article « Habiter » *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris, 2003.
- Pour approfondir la question de la distance :
  « La distance objet géographique ».
  http://www.lycee-chateaubriand.fr/cru-atala/publications/atala.htm avril 2009.



Ressources pour faire la classe au collège

Le développement durable
Des démarches et des entrées pour les programmes de la classe de 6e

Centré sur l'étude à grande échelle des territoires, le programme de sixième a fait le choix d'entrées et de problématiques concrètes pour aborder la diversité des « modes d'habiter la Terre ». Il s'agit, dans une perspective de développement durable, d'observer à l'échelle locale **les conditions de la vie des habitants, ici et ailleurs**, confrontés à l'évolution et aux transformations parfois accélérées des territoires, de comprendre les jeux d'acteurs et leurs usages de l'espace.

I. La troisième partie du programme d'éducation civique, « l'habitant » : une entrée privilégiée pour le développement durable

La troisième partie du programme d'éducation civique « *l'habitant* » constitue une entrée privilégiée pour aborder le développement durable au sein du territoire de proximité de l'élève, en lien avec le premier thème du programme de géographie *« Mon espace proche, paysages et territoire »*. La durée conséquente en termes horaires accordée à ces deux parties des programmes facilite la mise en œuvre de croisements disciplinaires autour des questions mettant l'accent sur les transformations des territoires, cela quel que soit le contexte géographique de l'établissement (bourg rural, ville, littoral ou montagne, parc régional,…). Ce retour au terrain prend appui sur des problématiques associant les trois volets du développement durable à partir d'une entrée concrète, portant sur un exemple d'aménagement du territoire.

L'articulation entre les programmes de géographie et ceux d'éducation civique est nécessaire pour accorder concrètement toute leur place aux habitants et initier aux modes de gestion du territoire. La réflexion peut alors s'attacher aux aspects suivants :

– **les formes de la gouvernance**, autrement dit la manière dont les acteurs privés et publics (individus, entreprises, collectivités territoriales, associations,) gèrent leur territoire, peuvent être abordées par des questions simples, autour d'un projet : comment se décident les aménagements apportés au territoire ? De quelle manière le citoyen est-il informé ou associé ? Comment se fait la concertation avec les habitants ? Par consultation ? Débat public ?... ;

– toute forme de **rencontre avec les acteurs,** du monde politique, associatif ou économique, des collectivités territoriales, est à promouvoir : travaux d'enquêtes, visites à la mairie ou sur le terrain peuvent se conduire sur la base d'actions concrètes, en réponse à une problématique ;

– **l'Agenda 21 local constitue** une excellente entrée. En effet, celui-ci s'applique à un territoire en prenant en compte les trois piliers du développement durable. On identifiera un exemple d'action parmi les thématiques habituelles de ces programmes : transports publics et aménagement urbain, habitat, énergie, gestion des déchets, préservation des ressources. Bien identifiés au niveau local, ces enjeux du développement durable peuvent être mis en perspective à d'autres niveaux d'échelles, à

l'échelon planétaire notamment, en lien avec le document de référence pour cette partie du programme d'éducation civique : « la déclaration de Rio sur l'environnement et le développement durable».

L'analyse de toute situation et de tout discours émanant d'acteurs, quels qu'ils soient, doit former au **regard critique**. La géographie et l'éducation civique sont mobilisables en parallèle pour conduire les élèves à identifier, derrière tout discours et son auteur, quels sont les intérêts défendus par tel ou tel acteur.

Cette approche du territoire de proximité se prête également à des démarches pluridisciplinaires conduites avec les sciences de la vie et de la Terre sur le volet de l'environnement (*les caractéristiques de l'environnement proche ; le peuplement d'un milieu),* ou avec la technologie sur le volet de l'habitat.

II. DES PROBLÉMATIQUES POUR CHACUN DES THÈMES DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE

1. **Mobiliser les trois volets du développement durable**

Privilégier une étude diachronique des paysages et des territoires constitue le plus souvent une démarche pertinente pour mettre l'accent sur leurs transformations dans une perspective de développement durable. L'approche invite à peser la part d'évolution, de modifications de tout territoire mais aussi de possibilités d'action pour les habitants. On veillera à ce que **chaque problématique choisie permette la prise en compte des trois volets complémentaires du développement durable** : l'économique, le volet social et l'environnement.

2. Choisir une ou deux problématiques pour chaque thème du programme de géographie

Des thèmes du programme…	***….aux problématiques du développement durable***
Mon espace proche ; paysages et territoire *Éducation civique : l'habitant.*	- Les transformations du territoire de proximité : le choix d'une problématique et d'un thème en fonction du contexte local. - Les acteurs locaux et leur rôle dans la gestion du territoire (la gouvernance).
La répartition des hommes sur la Terre	- L'omniprésence de l'Humanité et la relation de l'homme à sa planète : la Terre est inégalement peuplée mais intégralement appropriée, parcourue et marquée par les activités humaines. - Peuplement et développement durable : cette problématique doit envisager les rapports hommes/milieux en mettant l'accent sur les dimensions sociales, économiques ou culturelles des sociétés. -L'appréciation des densités humaines peut avoir des sens différents selon les espaces et les sociétés qui les mettent en valeur. Dans ses rapports à l'environnement, l'action humaine peut être négative, dans le cas d'exploitations abusives entraînant des dégradations, ou bien bénéfique, résultant d'aménagements minutieux et complexes dans le cas des rizières par exemple.
Habiter l'espace rural	- Un rural sous influence urbaine : rurbanisation, bouleversements liés à la fréquentation touristique ou de loisirs. Quelle gestion du patrimoine (paysager, architectural, ..) ? - Une autre problématique peut interroger les modèles agricoles au regard des impératifs de l'alimentation et des tensions entre le développement économique et social et l'environnement.

Habiter la ville	- L'étalement urbain et ses effets : périurbanisation et standardisation paysagère, déplacements et transports, zonage et différenciations socio-spatiales. - La qualité de la vie en ville, ici et ailleurs : l'habitat, les écarts économiques et sociaux entre les quartiers d'une même ville, l'environnement urbain et l'accès aux ressources (l'eau, l'air) ou les nuisances (pollutions, bruit).
Habiter les littoraux	- L'urbanisation constitue la mutation majeure de certains littoraux, en lien avec le tourisme et l'industrialisation : ces activités reposent sur des aménagements et des transformations souvent radicales, qui entrainent une forte augmentation de la fréquentation des littoraux. Ces évolutions accroissent les concurrences et les conflits, pour l'espace, pour les ressources. La saturation de certains littoraux et la compétition entre les acteurs pose parfois la question de l'inégal accès au bord de mer pour les catégories sociales les plus démunies.
Habiter les espaces à fortes contraintes	Quels choix de développement pour des territoires aux fragiles équilibres ? - Les espaces à fortes contraintes sont des espaces fragiles, confrontés à des changements : - d'ordre climatique : par exemple en lien avec le changement climatique ou la montée des eaux ; - d'ordre économique ou social : hausse de la fréquentation touristique, exploitation économique d'une ressource, ou déprise humaine, … - Dans ces territoires soumis à des évolutions rapides, les concurrences et les conflits d'usages pour les activités et les ressources constituent une piste pour des problématiques fécondes.

III. PIÈGES À ÉVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

Survaloriser la dimension environnementale et faire écho au catastrophisme

Ce serait faire écho aux discours médiatiques, qui privilégient le catastrophisme au détriment d'une analyse globale. Si l'on n'y prend pas garde, cette approche peut se traduire dans l'enseignement par une démarche réductrice qui ne retiendrait que le côté dégradation et pollution effectuées à l'encontre d'une nature immuable. Le risque est grand de passer du développement durable à la défense de la nature, voire à l'écologie politique. Cela n'est pas l'objet de nos enseignements.

Sacraliser le passé

La gestion durable ne s'apparente pas à une norme, mais elle s'attache à maintenir des équilibres dans des territoires en mouvement. Il convient de s'interroger sur la part d'évolution et de modifications possibles d'un territoire, sur la part de liberté dont dispose une population et une génération ; plus largement, c'est la question du sens de la gestion des paysages et des ressources, et de la meilleure manière d'accompagner les évolutions de ces territoires qui doit être posée.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Voir la fiche Champs transversaux « Le développement durable »
- Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de l'Aménagement du territoire. Cadre de référence pour les Projets territoriaux de développement durable et Agendas 21. http://www.ecologie.gouv.fr/-Cadre-de-reference-.html



Ressources pour faire la classe au collège

I - Mon espace proche, paysages et territoires

Environ 15% du temps annuel consacré à la géographie

Ce premier thème est centré, comme l'ensemble du programme de sixième, sur la notion d'habiter (cf.fiche « Habiter »). Sa mise en œuvre doit privilégier une démarche inductive fondée sur une sortie de terrain. Si, pour diverses raisons, cette sortie ne peut pas se réaliser en début d'année (acclimatation des élèves, professeur nouvellement nommé ignorant les ressources locales etc.), il est préférable alors de commencer par un « bloc » d'histoire et ne débuter la géographie qu'après 2 ou 3 semaines lorsque la sortie devient possible.

I. Problématiques

Pour donner sens au travail sur le terrain, pour savoir ce qu'il faut observer, pour ne pas en rester au constat paysager, pour permettre de classer, hiérarchiser, comprendre et interpréter les observations, il faut interroger l'espace proche dans le cadre d'une problématique. Elle va dépendre du type d'espace considéré.

Les exemples suivants sont des pistes possibles

– Si le cadre dans lequel s'inscrit le collège est rural non périurbain, on peut s'interroger sur ce que signifie la ruralité : « rural/agricole ? », « le monde rural est-il « étanche » aux influences des modes de vie urbain ? ».

– Si le collège est situé dans un parc naturel régional : « que signifie habiter un PNR ? », en termes de paysages, d'activités, d'atouts, de contraintes, de développement durable bien sûr etc.

– Dans le cas d'un collège situé en zone touristique, il ne suffit pas d'observer les marques du tourisme dans les paysages ou l'organisation du territoire, il faut s'interroger sur la manière dont les habitants permanents (au nombre desquels les élèves) et les touristes « habitent » cet espace de manière différenciée.

– Pour un collège situé en zone périurbaine, la question guidant l'étude peut être simplement : « pourquoi peut-on dire de l'espace dans lequel nous vivons qu'il est périurbain ? ». Ou bien, en adoptant une démarche plus inductive : « qui sommes-nous, des urbains, des ruraux ou autre chose encore ? ». Dans ce cas, une étude des déplacements familiaux pour le travail, pour les loisirs, pour les achats sous forme d'enquête permet de cerner ce qu'est le territoire d'une « famille périurbaine ».

– Dans le cas d'un collège urbain, les problématiques possibles sont nombreuses : « mon quartier, ma cité, un lieu à part ou une partie d'un ensemble plus vaste ? » ; « que signifie habiter le centre ville, quels atouts, quelles contraintes ? » etc.

– Dans tous les cas, la problématique peut être axée sur les questions du développement durable : « habiter un éco-quartier ? », « habiter une zone à risque ? », « ma ville est-elle une ville durable ? » etc.

II. La première des études de cas de l'année

L'espace proche est d'abord celui qui entoure le collège. Suivant les cas il est aussi, ou il n'est pas, celui où les élèves « habitent » au sens restreint du terme. La première activité, avant même la sortie sur le terrain, doit donc être de repérage : « où se situe le collège dans la commune mais aussi par rapport à ma maison, mon immeuble ? ». Ce repérage s'opère à partir de cartes (1/25000 ou routières) et de plans d'usage courant ou en tapant par exemple l'adresse du collège dans les « Pages jaunes » puis en choisissant le mode « plan » ou « vue du ciel » et l'outil « zoom ».

La sortie sur le terrain

– **Situation 1** : commune de taille petite ou moyenne. Il est possible de parcourir et donc d'étudier la totalité du territoire « habité » par les élèves lors de la sortie : les environs immédiats du collège, les différents types d'habitat (dont celui des élèves), les lieux de la vie publique et leur fonction (commerciale, culturelle, politique), la hiérarchie des réseaux et les espaces qu'ils mettent en relation, etc.

– **Situation 2** : le collège rassemble des élèves originaires de diverses communes, éventuellement éloignées. La totalité de l'espace vécu par les élèves ne peut être atteint au cours de la sortie. Les observations évoquées ci-dessus devront donc être complétées par d'autres moyens. On fera par exemple appel à des photographies de leur cadre de vie, prises par les élèves et situées sur une carte couvrant le secteur de recrutement du collège. Les réseaux reliant ces différents lieux seront mis en évidence.

– **Situation 3** : les élèves du collège habitent le même quartier d'une grande ville. La sortie portera prioritairement sur la découverte et la compréhension de ce quartier sans oublier les indices qui permettent de le situer par rapport à l'ensemble urbain : où conduit cette rue ? Quel est le trajet intégral de ce tramway ? Sommes-nous au centre ou en périphérie ? Cette périphérie est-elle proche ou lointaine ? etc.

Dans tous les cas, la sortie est ou peut être l'occasion :

– d'utiliser une carte ou un plan pour se repérer et s'orienter (éventuellement un plan touristique et/ou du réseau de transport);

– de découvrir la variété des paysages et des points de vue (en particulier en les photographiant, voire en enregistrant les sons) et d'interroger les représentations des uns et des autres, par exemple celles d'un artiste, peintre ou photographe;

– de différencier les espaces parcourus selon leur aspect, leur fonction, leur évolution (en repérant des bâtiments d'âges divers ou en confrontant le paysage actuel à des photographies anciennes) ;

– de réfléchir en terme de distances parcourues et de temps de parcours ;

– de percevoir la différence entre un paysage et un territoire ;

– de passer de la perception immédiate (voir) à l'observation intelligente (regarder et comprendre).

Dans tous les cas la sortie se prolonge par un travail en classe :

– mise en ordre des informations récoltées, description écrite ou orale de ce qui a été observé;

– réalisation d'un croquis ou d'un schéma : coupe réalisée à partir du trajet de la sortie ou croquis de paysage ou bien encore croquis sur la base d'une carte ou d'un plan ;

– réponse à la problématique de départ.

III. Mettre en contexte: oui à l'espace proche… mais à condition d'en sortir

L'étude de l'espace proche doit déboucher sur :

– la construction de notions transférables : rural, urbain, périurbain, centre, périphérie, réseau etc. ;

– des explications simples ;

– une mise en contexte situant (et non seulement localisant) « le lieu où j'habite » par rapport à d'autres lieux, sur des cartes thématiques à différentes échelles. On peut par exemple poser des questions du type : « sommes nous bien reliés aux centres régionaux, au territoire national, à l'Europe, au reste du monde? » (cartes des transports) ; « sommes-nous dans un espace économiquement dynamique, en France, en Europe, dans le monde ? » (cartes du PIB/habitant) ; « sommes- nous dans une région présentant des atouts ou des contraintes particulières par rapport à d'autres? » (cartes du climat et du relief). Etc.

IV. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

– Traiter l'exemple « d'espace proche » proposé dans le manuel. Seul un hasard heureux pourrait faire que cet espace soit effectivement celui des élèves.

– Faire la sortie de terrain après coup. En effet la découverte sensible est essentielle et la démarche à privilégier résolument inductive.

– Chercher à aboutir à une « monographie » exhaustive de la commune.

– Trop centrer l'étude sur l'évolution du paysage, de l'habitat, des activités, en un mot faire plus un travail d'historien que de géographe.

– Faire de cette étude de cas, celle « d'un » cas sans mise en contexte.

Pour aller plus loin

Pas de bibliographie spécifique sur ce thème. Il faut avoir recours aux ressources des collectivités territoriales : sites internet des mairies, des Conseil généraux et régionaux, des Parcs naturels régionaux etc.

Il faut aussi se référer :

- au site du ministère du Développement durable : http://www.developpement-durable.gouv.fr (en particulier la rubrique « le ministère en régions »),
- et bien sûr à Géoportail : http://www.geoportail.fr , Edugéo http://www.edugeo.fr ou Google Earth http://earth.google.fr

On peut aussi penser aux ressources des sites des compagnies de transport :

- ainsi http://www.ratp.info/orienter/cv/carteparis.php ou www.tcl.fr ou http://www.lilletransport.com.
- Le site de l'observatoire des territoires www.territoires.gouv.fr offre une grande variété de cartes et de données statistiques fort utiles en particulier lors de la phase de contextualisation.
- En région Île de France, le site de l'Institut d'aménagement et d'urbanisme d'Île de France, avec ses remarquables ressources cartographiques gratuites est incontournable : http://www.iaurif.org



Ressources pour faire la classe au collège

II - Où sont les hommes sur la Terre ?

Environ 20 % du temps annuel consacré à la géographie

I. Mise en œuvre de ce thème du programme

La question ***« Où sont les hommes sur la Terre ? »*** peut être considérée comme le fil directeur du programme de la classe de 6e, *« la Terre, planète habitée »*.

La mise en œuvre de ce thème peut se conduire après la présentation de l'espace proche et sa mise en perspective à l'échelle du monde ; elle peut aussi être pensée de manière plus progressive dans le cours de l'année, autour de plusieurs temps forts :

– **en début d'année,**

le thème est introduit par une première lecture de la carte de la répartition de la population mondiale : les grands foyers et les espaces moins peuplés, les formes élémentaires du peuplement, les principales métropoles. Cette séquence vise une première acquisition des repères et débouche sur la formulation d'une question centrale en géographie : ***« Pourquoi tant d'hommes ici et non ailleurs ? »*** à laquelle le programme apportera quelques éléments de réponse ;

– **au cours de l'année,**

les différents thèmes consacrés à « Habiter », fournissent progressivement des éléments d'explication en identifiant des dynamiques : de plus en plus d'hommes sur les littoraux et dans les villes. Chaque étude de cas est mise en contexte et située sur le planisphère de la répartition des hommes sur la Terre, qui doit fonctionner comme une référence permanente ;

– **en fin d'année,**

la question de l'inégal peuplement est reprise, en prenant appui sur les acquis des élèves (notions, repères), mettant à nouveau en perspective les études de cas sur les grandes cartes du monde. L'analyse peut alors évoquer les grands types d'explications et déboucher sur la notion de « Terre habitée » pour conclure le programme, offrant ainsi une transition avec la classe de 5ème.

II. Problématiques

Le peuplement est l'une des questions centrales de la géographie. La notion désigne le processus d'occupation de l'espace par les populations ainsi que les grandes caractéristiques et formes de la répartition et de l'occupation des territoires.

Le raisonnement géographique qui y est attaché est initié au moyen de questions ou de problématiques simples : ***« Où sont les hommes sur la Terre ? » «Quelles sont les formes du peuplement ? »***, ***« Comment expliquer l'inégal peuplement du monde ? »***.

Cette dernière question fournit une problématique d'ensemble pour ce point du programme, qui évite le déterminisme des relations hommes/milieux et réintègre l'histoire par la mise en perspective du peuplement dans le temps long.

Il s'agit par cette problématique de viser pour les élèves les objectifs suivants :

– acquérir les principaux repères : grands foyers de peuplement, grandes métropoles mondiales et espaces très faiblement peuplés ;

– identifier et décrire quelques formes élémentaires de peuplement (continu, discontinu, dispersé, regroupé, urbain, rural…) et les principaux contrastes du peuplement à différentes échelles (du planétaire au local) ;

– expliquer, en mobilisant plusieurs facteurs, l'inégale répartition de la population à l'échelle d'un foyer de peuplement et à l'échelle mondiale.

III. Contenus et démarches

Repérer et décrire les grands ensembles, pour répondre à la question *« où »* ?

L'analyse s'organise autour de l'idée de l'inégale distribution de la population, que l'on peut vérifier à l'échelle de la Terre - 2/3 des habitants sur un dixième des surfaces - et à l'échelle des continents, entre littoraux et espaces intérieurs par exemple. La dissymétrie majeure, opposant les foyers de populations de la Méditerranée jusqu'au Pacifique au reste de la planète, doit être identifiée comme une structure forte du monde.

Les **foyers majeurs** (plus de 60 % de l'Humanité) – Asie orientale, Asie équatoriale, monde indien, Europe - correspondent à des mondes « pleins », au peuplement dense et continu sur de vastes surfaces. Une corrélation peut être établie entre les zones de fort peuplement et la présence de grandes villes en nombre plus important, et ainsi esquisser le mouvement de métropolisation comme l'une des dynamiques contemporaines majeures du peuplement.

Les **foyers secondaires**, les îlots de peuplement et les espaces de très faible peuplement doivent être identifiés. Toutefois, l'observation à grande échelle montre que les « vides humains », aisément repérables sur le planisphère, n'excluent pas ponctuellement une forte présence des hommes (oasis, villes et fronts pionniers,…).

La **densité,** qui est un indicateur de la répartition de la population, reste une notion délicate à acquérir en sixième car les élèves ne disposent pas encore des acquis mathématiques qui vont s'installer progressivement au collège. On évitera les calculs mathématiques pour privilégier le sens de cet indicateur, c'est-à-dire le rapport entre une population et un territoire, en distinguant la densité du nombre d'habitants.

Expliquer les inégalités du peuplement, pour répondre à la question « *pourquoi* »?

Les questions formulées à partir de l'inégale répartition des hommes sur la Terre débouchent sur de grandes catégories de **facteurs explicatifs** :

– **les facteurs naturels :** en confrontant différentes cartes du monde (planisphère du peuplement, zones bioclimatiques, reliefs), on identifie les contraintes de conditions naturelles extrêmes comme facteurs limitant l'implantation humaine (le grand froid, la forte aridité, les pentes, la haute altitude par exemple). Un zoom sur une ou deux situations régionales particulières amène cependant à nuancer l'impact des facteurs naturels (façades orientales des continents qui présentent, à latitude équivalente, des écarts de peuplement importants, grands deltas de la zone intertropicale « vides » ou très peuplés, montagnes désertes ou surchargées, forêts inhabitées ou en voie de disparition). Facilement observables à différentes échelles, ces constats simples permettent, sans y consacrer trop de temps, de faire passer l'idée que la qualité d'un milieu naturel est toujours perçue à travers le filtre de la société qui y habite, lui attribue une valeur, l'envisage en termes de ressources ou de contraintes. Cette valeur peut changer selon les civilisations, les époques, les systèmes de production… La notion de « contrainte », évoquée pour la première fois, sera progressivement reprise dans les différentes parties du programme ;

– **l'histoire du peuplement** : les trois foyers principaux - Asie orientale, monde indien et Europe - sont déjà lisibles au début de l'ère chrétienne. Les inégalités de la répartition du peuplement apparaissent comme le résultat d'**accumulations démographiques** dans les mêmes foyers sur un temps très long. Dans la longue durée, la stabilité l'emporte ainsi sur la diffusion du peuplement même si les processus mondiaux actuels, notamment la littoralisation, la font un peu évoluer.

Quelle place pour l'exemple : L'Asie de l'Est ou l'Europe ?

L'étude de la répartition des hommes sur la Terre repose sur l'observation de planisphères. Cependant, un exemple à plus grande échelle doit intervenir pour illustrer et nuancer la problématique, à l'aide d'une ou de plusieurs cartes et d'images. L'exemple d'un grand foyer de population s'intègre dans l'étude générale au moyen de zooms utiles à l'analyse du peuplement.

Quel que soit le foyer choisi, la démarche met l'accent sur des éléments caractéristiques des grands foyers de peuplement.

L'Asie de l'Est et l'Europe sont deux grands foyers de peuplement**.** Avec plus d'un milliard et demi d'habitants, l'Asie de l'Est est le premier foyer au monde, celui des plus fortes densités, tant rurales qu'urbaines. Géographiquement circonscrite à la Chine, à la péninsule coréenne et au Japon, l'Asie de l'Est[1] correspond à l'aire culturelle de l'espace sinisé, soumise dès le premier millénaire à l'influence chinoise à travers la diffusion de ses valeurs culturelles, de son mode d'organisation de l'espace, de la riziculture. C'est en ce sens que l'on comprend la référence aux aires culturelles, qui sans déterminisme et sans enfermer l'élève dans une représentation fractionnée du monde, lui apporte aussi des clés de lecture indispensables. L'Europe est le troisième foyer de peuplement du monde. C'est un espace « plein » mais à un moindre degré par rapport au deux premiers foyers de peuplement. L'Europe est également en recul en raison du faible dynamisme démographique d'un foyer qui n'assure plus sa descendance et ne permet plus l'accumulation de population.

En réponse à la question « ***pourquoi ici*** *?* », quelques-uns des caractères suivants peuvent être évoqués :

– **l'ancienneté du peuplement et la stabilité de l'occupation humaine dans la longue durée ;**

– **la profonde et ancienne humanisation des campagnes.** La capacité des agricultures à nourrir les populations a facilité l'accumulation sur le temps long et le fort accroissement démographique. Ainsi les très fortes densités rurales de la Chine de l'Est ou du Japon résultent d'interactions entre démographie et mise en valeur, en particulier entre riziculture irriguée et fortes densités. Ce système a entraîné très tôt une forte croissance démographique qui s'est traduite par une accumulation humaine majeure sur les surfaces utiles de l'Asie orientale ;

– **l'importance des villes** (par le nombre et par la taille) et la présence de deux mégalopoles au sein d'espaces très peuplés ;

– **l'inégale distribution du peuplement**. Il faut faire intervenir des facteurs naturels limitants, principalement pour les périphéries les plus septentrionales de l'Europe et les espaces intérieurs de la Chine. Les contrastes du peuplement se retrouvent entre les façades maritimes, les vallées des grands fleuves densément occupées et les espaces intérieurs moins peuplés. A une autre échelle encore, les paysages contrastés de la plaine rizicole et de la montagne boisée de Corée ou du Japon soulignent les différences d'occupation de l'espace et font appel, pour les expliquer, à des facteurs d'ordre culturel et d'ordre naturel.

IV. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

– **Céder aux idées reçues et aux stéréotypes sur le surpeuplement.**

[1] Michel Foucher (dir) *Asies nouvelles*, Belin, 2002

Les notions de « surpeuplement » et de « sous-peuplement » ne peuvent être évoquées qu'avec prudence, en ramenant systématiquement la population aux ressources disponibles et à l'organisation du groupe humain qui occupe l'espace étudié. Ainsi peut-on déconstruire des idées reçues, sur le surpeuplement en particulier. Le Japon, la Corée du Sud et la Chine affichent des densités nettes très élevées, mais ces États ne sont pas surpeuplés : ils nourrissent leur population dont le niveau de vie est élevé ou s'améliore. Des densités identiques ou proches peuvent avoir un sens différent selon la société et le niveau de richesses. Selon les lieux, la population se révèle créatrice de richesses ou bien représente un frein au développement.

– **Traiter des aspects proprement démographiques de la population mondiale**, alors que cette question est prévue en classe de 5ème.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Baudelle G., *Géographie du peuplement*, Cursus, A. Colin, 2005. C'est l'ouvrage de référence sur la question.
- Grataloup C., *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du Monde,* Collection U, A. Colin, 2007. En mettant le peuplement du Monde en perspective dans la longue durée, cet ouvrage apporte une profondeur indispensable à la question.
- Veyret Y., Arnould P. (dir), *Atlas des développements durables*, Autrement, 2008, p 18-19. On se reportera avec profit pour cette question du programme à la double page intitulée *« La Terre est-elle trop peuplée ? : les inégalités de peuplement »* pour des problématiques renouvelées de la question et un éclairage sur les notions essentielles (surpeuplement, peuplement).
- Ciattoni A. et Veyret Y., *Les fondamentaux de la géographie.* Campus, A. Colin, 2003.
- Baud P., Bras C., Bourgeat S., *Dictionnaire de géographie*, Initial Hatier, 2008.
  Il s'agit de deux ouvrages de base, fort utiles aux étudiants et aux enseignants, pour une approche aisée des notions clés et des modes de raisonnement de la géographie.



III - Habiter la ville

Environ 15% du temps annuel consacré à la géographie

Le programme de la classe de sixième propose d'appréhender la ville par la notion d'habiter, c'est-à-dire comme un lieu de vie, pour la moitié de l'humanité aujourd'hui et sans doute pour les deux tiers avant le milieu du siècle. Cependant, si la ville est l'horizon commun de la population mondiale, elle recouvre des réalités profondément diverses, ce que les études de cas peuvent montrer.

I. Problématiques possibles

« Habiter la ville » s'organise à partir de **deux études de cas conduites à l'échelle infra urbaine**. Quelles que soient les villes retenues, l'approche se veut concrète, centrée sur la diversité des modes d'habiter la ville. L'étude s'attache ainsi au logement, à la rue, aux quartiers, mais également aux mobilités, aux activités ainsi qu'aux lieux de sociabilité, en un mot aux conditions de vie des habitants. Elle ménage évidemment une place à l'architecture et à l'urbanisme et englobe la réflexion sur ce que peut-être aujourd'hui un développement urbain durable.

La démarche s'appuie sur des paysages et des plans ; elle s'ancre également dans le vécu des habitants, à travers récits et témoignages qui disent la vie telle qu'elle est.

On choisira des angles d'attaques simples qui témoignent de la diversité des situations possibles et permettent éventuellement d'établir des comparaisons.

Les problématiques peuvent tourner autour de deux grandes questions :

– l'organisation de l'espace urbain et son corollaire, l'**étalement urbain,** aujourd'hui commun à toutes les grandes villes (même si ses moteurs et son ampleur sont différents selon les lieux) ;

– la cohabitation entre les populations nombreuses et diverses d'une même ville.

II. Comment choisir les études de cas ?

Toutes les villes du monde ne se ressemblent pas et les grandes villes mélangent des éléments propres à l'urbanité en général avec des traits relevant de leurs contextes respectifs. Ce constat, chaque voyageur passant de New York à Tokyo ou de Shanghai à Dakar le fait aisément. C'est tout l'intérêt d'une démarche qui, associant des études de cas et leur mise en contexte, permet d'identifier les traits généraux de la vie en ville et des différenciations.

Dans la logique d'un programme qui invite les élèves à faire le tour du monde, l'idéal est de choisir **deux grandes villes (**pour les fixer comme repères dans la mémoire des élèves) **situées dans des espaces géographiques,** ensembles régionaux, aires culturelles **différents** (pour ouvrir les élèves à la diversité du monde).

Les choix du professeur peuvent ainsi combiner une grande ville d'Amérique du Nord et une grande ville d'Afrique/d'Asie, une grande ville d'Europe/de Méditerranée et une grande ville d'Amérique latine/d'Asie ou d'Afrique, etc. Le choix des études de cas ne revient pas forcément à opposer une grande ville du monde développé et une ville du monde en développement.

Enfin, on ne prendra pas prétexte que « l'espace proche » est déjà un espace urbain (ce qui vaut pour une majorité d'établissements) pour ne traiter qu'une seule étude de cas pour ce point du programme. Ceci pour deux raisons: tout d'abord, les objectifs et la démarche assignés à l'espace proche sont assez différents du thème « habiter la ville » ; ensuite, l'une des ambitions du programme de géographie de 6ème étant de confronter l'élève à la diversité du monde, il serait regrettable, dans cette perspective, de se priver de l'apport d'une seconde étude de cas.

III. DEUX EXEMPLES D'ÉTUDES DE CAS ET DE DÉMARCHES

1. Habiter une ville d'Europe

Une métropole d'Europe se caractérise par la présence d'un centre ancien au sein d'une agglomération étendue.

L'étude peut s'organiser autour de la découverte et de la mise en situation de deux types d'espaces urbains :

– **le centre ville,** avec sa dimension historique (édifices, tracé des rues, places publiques, ..), la présence de commerces spécifiques (grandes enseignes ou enseignes de luxe, cafés et restaurants,…), des habitants qui y demeurent ou le fréquentent (pour y travailler ou le visiter dans le cas des touristes) et en font un **espace vivant** ;

– **un quartier périphérique**, où les conditions de vie ne sont plus les mêmes dans le cadre de l'**habitat collectif** des grands ensembles ou des **lotissements en pavillons,** segmentés par les rocades et les zones d'activités, **caractéristiques du mouvement de périurbanisation** et d'**étalement urbain**.

En opposition à la ville étalée, coûteuse en déplacements et en énergie, on peut interroger la manière dont les villes d'Europe promeuvent **une ville plus dense.** Ainsi les tentatives de certaines villes européennes pour promouvoir une **ville compacte**, par la revitalisation des espaces centraux ou péricentraux (réhabilitation des vieux centres, émergence de nouveaux quartiers), ou par des politiques volontaristes de transports : tramways, circulations douces : vélos ou marche à pied, avec partage de la voirie et limitation de la circulation automobile en ville (réglementations, péages urbains ou interdiction des centres villes aux voitures) peuvent être soulignées.

La question des transports apparaît fondamentale pour les grandes villes d'Europe qui y attachent une attention particulière ; c'est en effet **de la qualité des transports que dépend en partie la qualité de la vie en ville.**

2. Habiter une ville d'Afrique subsaharienne

Les villes d'Afrique subsaharienne, des métropoles d'Afrique de l'Ouest à celles d'Afrique du Sud, présentent une **croissance urbaine rapide** combinée à de fortes tendances à la **ségrégation socio spatiale,** qui fait souvent suite à une ségrégation raciale sur le modèle des métropoles sud-africaines.

L'approche d'une famille, saisie dans le quotidien de son quartier, voire l'approche comparée de deux familles, habitant deux quartiers différents d'une même ville peut être intéressante ; il s'agit par cette démarche de mettre en lumière la condition du citadin en Afrique, de souligner les inégalités sociales, sans non plus négliger les lieux de sociabilité (le stade, le marché) où les habitants peuvent se rassembler. La démarche qui part du quotidien des habitants, peut ainsi aborder, appuyée sur les images, les témoignages et les récits, trois aspects majeurs de la vie dans une grande ville d'Afrique subsaharienne :

– l'**habitat :** les maisons basses, par exemple les « maisons à cour » des lotissements des villes d'Afrique de l'Ouest, ou les « boîtes d'allumettes » des townships d'Afrique du Sud sont **l'habitat** du plus grand nombre. Ces quartiers populaires, souvent spontanés et densément peuplés, contrastent avec les quartiers riches aux villas imposantes avec jardins. La localisation des différents quartiers au sein de l'agglomération n'est pas anodine (extension en périphérie ou situation centrale, en zone insalubre, ..),

tout comme la manière dont ils composent ou non avec le relief, l'exposition (bord de mer/intérieur, collines avec vue…) ;

– **les déplacements : l'insuffisance des transports** est le point sensible des villes africaines marquées par des embouteillages et le recours aux modes de transports les plus divers et surchargés (motos taxis, taxis collectifs, autobus ou trains, vélos ou encore marche à pied). Tout cela renvoie à la question cruciale de l'accès aux équipements collectifs, réseaux électriques et réseaux d'eau, indispensables à la qualité de la vie en ville ;

– **le travail :** la proportion des actifs dans le secteur de **l'informel** est révélatrice du décrochage entre les besoins d'une population urbaine en croissance rapide et la faiblesse des emplois dans les secteurs économiques modernes, concentrés dans les centres d'affaires des anciens quartiers coloniaux.

IV. La mise en contexte

La démarche retenue par le programme, qui articule étude de cas et contextualisation, joue à deux niveaux.

Relier la ville à la société

La ville est le résultat d'un certain nombre de choix de la société qui l'édifie. Les formes et les conditions de la vie en ville reflètent les cultures, l'histoire, les systèmes économiques et sociaux, le niveau de développement des États, etc. **Chaque étude de cas doit ainsi être mise en relation avec des planisphères thématiques (aires culturelles, croissance démographique, niveau de développement, …).**

Les paysages urbains et la vie en ville sont liés à l'aire culturelle et à l'histoire qui se marquent dans le plan de la ville. Le centre historique des villes européennes, le centre vertical des quartiers d'affaires des métropoles d'Amérique du Nord et leurs immenses banlieues pavillonnaires, la forte composante religieuse des villes arabes (la médina et son dédale de rues étroites, abritée derrière ses fortifications, organisée autour des mosquées et des souks), les quartiers coloniaux des villes d'Afrique devenues centre villes modernes, font intervenir des codes culturels, religieux et sociétaux. Le tissu urbain éclaté qui caractérise les villes d'Afrique ou d'Amérique latine traduit les fragilités du développement économique et social des pays du Sud. Ce sont autant d'éléments de contexte indispensables.

Mettre en perspective les études de cas dans la dynamique d'urbanisation du monde

Une mise en perspective à **l'échelle planétaire** permet de caractériser l'urbanisation accélérée de la planète. Ce phénomène d'ampleur mondiale peut se lire sur un planisphère des très grandes villes, dont on constatera l'augmentation en nombre et en taille, ainsi que leur localisation en Asie. Le monde qui se dessine est un monde quasi intégralement urbain mais pluriel. On peut attendre à l'issue de ce thème que **les élèves soient en capacité de nommer et de situer entre dix et quinze des premières villes du Monde.**

V. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

– Céder à la tentation de l'exhaustivité, principalement dans les études de cas.

– Développer une approche antiurbaine des villes étudiées, renvoyant à des visions très répandues dans nos sociétés et présentes dans le vocabulaire des médias (« cancer urbain », « monstruopole », etc.) ou portées par le cinéma (de Metropolis de F. Lang à la vision de Los Angeles en 2019 dans Blade Runner de R. Scott). Il est au contraire indispensable de donner une vision la plus objective de la ville, laquelle sans masquer ses difficultés spécifiques ne saurait oublier sa performance et ses réussites

POUR ALLER PLUS LOIN

- Paulet J.P., *Manuel de géographie urbaine*, A Colin, 2009. Un ouvrage de référence, synthétique et clair sur toutes les problématiques de la ville aujourd'hui.
- Pourtier R., *Villes africaines*, La Documentation Photographique, N°8009, 1999. Permet de comprendre très aisément ce qu'il faut entendre par habiter, à travers les villes africaines. Une analyse magistrale de ce que peut être l'habiter des villes africaines.
- Le site *Géoconfluences* : http://geoconfluences.ens-lsh.fr propose un dossier intitulé « *De villes en métropoles* ». On se reportera utilement à l'article intitulé : « *Caracas, entre métropolisation et fragmentation urbaine* » pour aborder de manière très concrète les modes d'habiter et les contrastes de cette grande métropole sud-américaine.



Ressources pour faire la classe au collège

IV - Habiter le monde rural

Environ 15% du temps annuel consacré à la géographie

I. Problématiques

Si la ruralité s'oppose à l'urbain par la moindre densité du bâti et l'importance des espaces cultivés ou dits « naturels » (prés, bois et forêts, étendues et cours d'eau), les différents modes d'habiter le monde rural ne cessent de montrer que les limites entre l'urbain et le rural sont en réalité très floues.

Cette partie du programme pourra commencer par poser la question du **lien ville-campagne** de manière à définir la place des espaces ruraux. Pourront être abordées d'autres grandes problématiques relatives aux dynamiques qui y sont à l'œuvre : les **fonctions de ces espaces, en interrogeant la place de l'agriculture,** ou encore **les phénomènes d'enclavement et d'accessibilités** nouvelles.

II. Comment choisir les études de cas ?

Les deux études de cas prévues par le programme seront choisies de manière à poursuivre la découverte du monde. On ne cherchera par forcément à trouver des points communs aux lieux sélectionnés ; il s'agira surtout de montrer la diversité de ces espaces et surtout les multiples manières de les habiter.

Bien que la campagne soit définie habituellement par opposition à la ville, on montrera que la frontière entre ces deux mondes est fluctuante. Les définitions varient d'un point à l'autre de la planète : par exemple, dans le nord de la Scandinavie, une localité de quelques centaines d'habitants est considérée comme une ville alors que dans certaines régions d'Asie ce seuil est fixé à 50 000 habitants. Il pourrait donc être intéressant de choisir deux études de cas montrant des campagnes plus ou moins densément peuplées et dans lesquelles la part de l'agriculture dans les secteurs d'activité et dans les paysages est plus ou moins grande.

III. Deux exemples d'études de cas

La région de Bouaké en Côte d'Ivoire

Il s'agit ici de montrer une campagne dans laquelle l'agriculture occupe une place prépondérante par la main d'œuvre qu'elle emploie et par sa forte empreinte paysagère. La lecture de paysages permettra d'appréhender quelques types de cultures et les taux d'activité agricole (importance de la présence humaine dans les parcelles).

On montrera que cet espace rural a toujours été dominé par une agriculture vivrière tournée vers l'autoconsommation et que, depuis une dizaine d'années, d'anciens migrants sont revenus dans leurs villages d'origine et se sont tournés vers une agriculture marchande. Les facteurs d'explication pourront être amenés par le biais d'un relevé d'indices : présence sur une carte ou sur un plan du marché de gros de Bouaké, accroissement de la population de la ville (statistiques), disponibilité de terres (texte ou image), sans oublier la mise en place de projets de développement qui ont aidé des jeunes, anciens migrants, à développer de nouvelles activités (maraîchage, riziculture, arachide, etc.).

Cette étude de cas permet d'identifier les liens avec la ville et de mettre en évidence un ralentissement des départs de la population active ainsi qu'un dynamisme nouveau de l'économie des villages qui ne repose plus uniquement sur une économie de subsistance. L'agriculture a été le moteur d'un renouveau ; elle n'est donc pas synonyme d'archaïsme et de campagne isolée.

Une campagne périurbaine des pays dits « du Nord » avec une majorité de résidents travaillant en ville

L'étude de cas peut montrer que la baisse de la part des agriculteurs dans la population active est un indicateur du renouvellement des fonctions des espaces ruraux en faveur de la fonction résidentielle. Le coût de l'immobilier et du foncier, bien souvent, pousse vers les campagnes des ex-urbains devenus des néo-ruraux. Les demandes d'une population au mode de vie de plus en plus urbain sont à l'origine du développement de commerces, de services de proximité (cabinets médicaux, zones d'activités comprenant des complexes sportifs et culturels, salles de cinéma, centres culturels…) dans les grandes banlieues. Là aussi de nouvelles dynamiques sont à l'œuvre.

Des questions en lien avec le développement durable peuvent être posées ; celle qui concerne notamment la mobilité puisque le monde rural est souvent l'apanage du transport individuel représenté par l'automobile dans les pays anciennement industrialisés. Dans certaines communes, dépourvues de transports en commun, des franges de la population peuvent se trouver isolées (jeunes, chômeurs, ménages modestes et personnes âgées non motorisées).

IV. La mise en contexte

Les études de cas pourront être replacées sur des cartes représentant les densités de population pour rappeler la diversité des campagnes à ce sujet. Elles seront également situées sur des planisphères climatiques de manière à associer type de culture et climat mais aussi risques et vulnérabilité, s'ils existent, car habiter le monde rural quand on est agriculteur (45% des habitants de la planète) c'est aussi être vulnérable aux aléas climatiques.

Dans le cas des campagnes périurbaines, il serait intéressant de situer les études de cas sur des cartes topographiques à différentes échelles : 1/25 000e, 1/50 000e voire 1/ 100 000e selon la taille de la ville polarisante (voir le site *Géoportail* pour la France). S'il est possible d'avoir accès à des cartes à différentes dates, la lecture diachronique renseigne sur l'augmentation du nombre d'habitants pour les bourgades périurbaines, permet d'observer l'extension du bâti et l'implantation de nouveaux équipements ou de nouvelles zones d'activité. Mais sans vision diachronique, on peut tout de même faire repérer les différents types d'habitat du périurbain (petit collectif et pavillonnaire plus ou moins aisé), les infrastructures en place, le réseau de communication.

V. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

– Il faudra se méfier d'analyses caricaturales qui reprennent des clichés des campagnes des pays riches et des pays pauvres. Les analyses devront être nuancées, surtout au moment de la comparaison et de la mise en contexte.

– Il convient aussi de ne pas entrer forcément dans cette thématique par l'agriculture ; dans bien des cas, les modes d'habiter les espaces ruraux peuvent être appréhendés à travers les conditions d'accessibilité, les fonctions, ou encore les rapports à l'environnement.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Chaléard J.L., Charvet J.P., *Géographie agricole et rurale*, Atouts, Géographie Belin, 2004.
  L'ouvrage est organisé en deux parties, la première développant des notions générales et la seconde proposant des études de cas. L'ouvrage fait référence aux pays du Nord et aux pays du Sud.
- Bruneau M., CNRS-Université de Bordeaux, *la « transition agraire » en Thaïlande* (1966-2006). *Du périurbain aux espaces périphériques, quatre villages du Nord,* novembre 2008,
  http://www.ceri-sciences-po.org
  http://www.ceri-sciencespo.com/themes/ue/conferences/28112008/art_mb.pdf
  Intervention mise en ligne et qui s'est tenue à l'occasion d'un séminaire intitulé « Développements ruraux et modes de vie paysans. Une comparaison Europe / Asie ». Les exemples développés présentent quelques dynamiques à l'oeuvre dans les campagnes thaïlandaises sous influence urbaine. Les villages, loin d'être désertés, revivent par l'intermédiaire de nouvelles implantations industrielles.
- *Géocarrefour,* vol.83/4 2008, *Géographie(s) rurale(s) en question*
  Ce numéro thématique évoque de nouvelles approches pour étudier le monde rural ; il aborde également les questions de l'emploi, des conflits autour de l'usage du foncier, de la mise en valeur par les AOC et autres démarches de qualité. Des exemples sont pris aux États-Unis, en Allemagne, au Royaume-Uni et en France.



Ressources pour faire la classe au collège

V - Habiter les littoraux

Environ 15% du temps annuel consacré à la géographie

I. Problématiques

Plus de 60% de la population mondiale vit sur les espaces littoraux, espaces subissant directement ou indirectement les actions marines. Cette partie du programme propose **d'étudier deux grands types de mise en valeur de ces espaces**.

Dans le cas des littoraux industrialo-portuaires, pourront être abordées les questions liées au site de manière à comprendre comment s'est développée la ville par rapport au port, mais il s'agira aussi d'entrer dans ces paysages industrialo-portuaires par l'observation des quartiers et de leur fonctionnement pour comprendre comment s'organise la vie de ceux qui y habitent, marins et résidents permanents.

Dans le cas des **littoraux touristiques**, le questionnement pourra porter sur la relation qui existe entre pratiques touristiques et conditions naturelles mais aussi sur le caractère plus ou moins exclusif de l'activité touristique qui entraîne souvent des concurrences, mettant à mal un développement local durable.

II. Comment choisir les études de cas ?

La première étude de cas doit s'appuyer sur un littoral marqué par la présence d'un grand complexe industrialo-portuaire.

L'étude de cas pourra partir d'un port dont le site a évolué au fil des années ; ce sera l'occasion d'observer que les sites des ports industriels sont **généralement des sites artificiels** : c'est le cas des terre-pleins industrialo-portuaires. Leurs avantages seront relevés par rapport à des sites anciens handicapants tels que les sites de fond d'estuaire par exemple. La zone industrialo-portuaire sera en outre identifiée par les éléments du paysage qui lui sont liés (rade, bassins, docks, grues, éventuellement hauts-fourneaux, tours de distillation des raffineries) mais aussi par les navires accostant tels que les vraquiers, les porte-conteneurs.

Le **lien entre le port et la ville** qui lui est associée pourra ensuite être établi en l'abordant de manière physique (site d'extension de la ville par rapport au port) et humaine (le port pourvoyeur d'emplois et créateur de richesse pour la ville). La répartition des quartiers, les formes urbaines et les fonctions du bâti seront autant d'indices, en dehors de textes et de données statistiques, pour **comprendre où résident les habitants et les marins en escale, où chacun peut travailler et consommer** (commerces et lieux de divertissement).

Pointer enfin **quelques opérations de renouvellement urbain** par la reconquête des fronts de mer est l'occasion de montrer les nouvelles appropriations scientifiques, culturelles et récréatives ou commerciales des friches industrielles par les habitants de la ville (palais des congrès, médiathèque, musée, aquarium, centre commercial…).

La seconde étude de cas portera sur un littoral touristique.

Les modalités d'occupation de l'espace sont fort différentes dans la mesure où **tous les rivages ne se prêtent pas aux mêmes pratiques**. L'étude de cas sera choisie de manière à montrer que les aspects physiques et environnementaux (type de côte, sableuse ou rocheuse, marnage, risques…) autorisent telle ou telle pratique touristique mais peuvent être un frein à telle autre ; elle pourra sinon être choisie de manière à montrer que certains handicaps initiaux ont pu être surmontés. La sélection se fera ensuite de manière à montrer **quelques enjeux qui se nouent autour de cette activité,** souvent montrée comme exclusive et insuffisante par sa saisonnalité, pour porter un développement local durable (le problème des villes mortes l'hiver et la difficulté pour les locaux à résider sur place).

Dans l'esprit du programme de la classe de sixième, qui invite à la découverte du monde, il faut veiller à prendre des études de cas qui ne soient pas toutes sur le territoire métropolitain.

III. DEUX EXEMPLES D'ÉTUDES DE CAS ET DE DÉMARCHES

Le complexe industrialo-portuaire de Rotterdam.

L'étude de cas pourra montrer la spécificité du site : le port de Rotterdam est situé sur un bras du Rhin, à proximité de la confluence de ce fleuve avec la Meuse, ces deux fleuves se jetant dans la mer du Nord par un immense delta. On fera remarquer le glissement des installations industrialo-portuaires vers l'aval qui s'est opéré depuis le site d'abri initial situé à environ trente kilomètres de la mer du Nord. Ce processus de littoralisation a correspondu à un renouvellement des activités liées à des navires à plus grand tirant d'eau. Photographies, cartes et articles montreront que la politique de développement du port va dans le sens d'une plus grande accessibilité des lieux au public, d'où le développement des pistes cyclables (250 km de pistes aujourd'hui) mais aussi de routes passant devant des raffineries ou des dépôts où des millions de conteneurs sont transbordés chaque année sur des camions ou des trains. Quant aux plages qui se sont formées sur les berges de certains chenaux et les dunes qui renforcent les côtes (images satellites), avec vue imprenable sur le va-et-vient des navires, celles-ci sont plébiscitées par les Néerlandais à la belle saison.

La multimodalité des infrastructures de transport pourra être appréhendée (voies routières, trams, bus et métro) en montrant qu'elle permet de réduire les discontinuités terrestres ; il est ainsi possible de rejoindre rapidement n'importe quel point de la ville mais les écluses et les ponts peuvent bloquer la circulation de temps en temps. Le morcellement de la ville visible par la diversité de ses quartiers, mais dont l'unité est créée par l'omniprésence de l'eau, fera l'objet d'une réflexion montrant les différents espaces vécus depuis *Deshaven* (cœur historique avec son canal bordé de maisons typiques hollandaises) jusqu'au quartier maritime (*Scheepvaartkwartier)* avec ses chantiers navals, ses docks et ses grands navires. Les opérations de rénovation ou de réhabilitation seront l'occasion de montrer les différentes manières d'habiter une ville industrielle et portuaire.

Les côtes touristiques du type de celles de la Floride, du Languedoc ou de Toscane.

Cette étude sera l'occasion de montrer que de nombreux programmes d'assainissement ont permis à des côtes dites « répulsives » d'être attractives ; il s'agit des côtes basses, côtes à lido avec de vastes zones d'étangs et de lagunes infestés de moustiques. Mais le caractère contraignant de ce type de côte pour la baignade peut offrir d'autres alternatives touristiques telles que la découverte de la mangrove, l'observation de l'avifaune. On montrera que résider sur un littoral touristique c'est habiter dans un environnement qui suscite des convoitises et dont la qualité peut être menacée.

Seront mis en balance les éléments indispensables au développement touristique, aux habitants permanents (bonne accessibilité en transports et présences d'équipements et de services) et les conditions d'une préservation des lieux (exemples de réglementation). On pourra ensuite s'attarder sur le fait qu'habiter un littoral touristique, c'est subir, pour se loger, la pression qui existe sur le foncier et l'immobilier (prix élevés) et être contraint par des réglementations d'urbanisme. Le tourisme pose des problèmes en terme de développement local ; il est pourvoyeur d'emplois mais reste prisonnier d'une

activité saisonnière bien souvent ; il se marie difficilement avec d'autres sources d'activités (risques de nuisances paysagères, de pollutions, pression foncière, concurrence autour de l'eau).

IV. LA MISE EN CONTEXTE

Par le jeu des échelles, les ports pourront être situés par rapport à leur hinterland et à leur foreland. Pour les espaces touristiques, le type d'infrastructures de transport (aéroport international, gare …) sera un indicateur qui permettra de les resituer par rapport à des flux d'arrivées provenant de régions plus ou moins lointaines. La recherche d'indices, la lecture de cartes à différentes échelles seront autant d'exercices pratiques pour le maniement d'outils de la géographie qu'il faut rendre familiers.

Ces études de cas seront aussi replacées sur des planisphères des milieux naturels (tourisme) et des grands types d'activités pour d'éventuelles comparaisons et la mise en place de grands repères.

V. PIÈGES À EVITER DANS LA MISE EN OEUVRE

– Étudier ce type d'espaces sans montrer qu'ils correspondent à des espaces vécus pour ceux qui les fréquentent (professionnels, touristes mais aussi résidents permanents).

– S'attarder sur la littoralisation de l'économie et les éléments de situation à différentes échelles pour les ports car c'est l'objet du programme de la classe de quatrième.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Le site *Géoconfluence*s propose un dossier intitulé *Les espaces littoraux, gestion, protection, aménagement*s: http://geoconfluences.ens-lsh.fr/doc/typespace/littoral1/LittorRess.htm
- Bavoux J.J. et Bavoux D., *Géographie humaine des littoraux maritimes*, Armand Colin, Collection Synthèse Géographie, 1998.
- Site de l'Observatoire du littoral : http://www.littoral.ifen.fr.
  Ce site offre des données chiffrées et met en ligne des dossiers thématiques ainsi que des cartes.



Histoire-géographie
éducation civique

Géographie 6^{e}

Ressources pour faire la classe au collège

VI - Habiter des espaces à fortes contraintes

Environ 15% du temps annuel consacré à la géographie

Plus que les autres, ce thème invite à prendre en compte le **milieu physique** et ses contraintes mais dans le cadre des **interrelations** avec les sociétés qui **l'habitent.**

I. Problématiques

Il s'agit bien évidemment de faire appréhender ce qu'est une contrainte pour l'occupation humaine (et à l'inverse un atout), mais les élèves doivent surtout être amenés à comprendre combien l'intensité, voire la réalité de ces contraintes dépendent de la société qui y est confrontée et de ses modes d'habiter: « *les sociétés, suivant leurs **traditions culturelles** et les **moyens** dont elles disposent, subissent [les contraintes], les surmontent voire les transforment en atouts* ».

De l'île au désert froid les contraintes sont très diverses, les modes d'habiter aussi et par voie de conséquence les problématiques possibles. Elles peuvent toutefois se regrouper autour de quelques grandes questions :

– celle, tout simplement, de la manière d'habiter et de cohabiter dans cet espace particulier,
– celle des aménagements réalisés pour rendre l'espace « habitable »,
– celle, éventuellement, de la transformation de la contrainte en atout,
– celle du développement durable de l'espace considéré,
– celle du jeu des différents acteurs sur cet espace singulier.

En tout état de cause, même si à un moment donné une étude diachronique peut être bienvenue, on s'interroge sur la manière dont des groupes sociaux **habitent aujourd'hui et maintenant** ce que nous identifions comme un espace à fortes contraintes.

II. Comment choisir les études de cas ?

Les déserts, la haute montagne et dans une moindre mesure les îles constituent des espaces aux marges de l'écoumène mais seulement « aux marges » pas « en dehors ». On le sait désormais, toute la planète jusqu'au cœur des glaces polaires est marquée par les activités humaines, toutefois les îles absolument désertes, la très haute montagne et les « *déserts des déserts* » ne doivent pas être retenus comme études de cas pour la simple raison qu'ils ne sont pas « habités » au sens que nous donnons à ce terme (*cf.* fiche « Habiter »).

Dans le cas des déserts chauds ou froids, la contrainte dominante est bien évidemment **climatique**, même si elle peut se combiner avec d'autres, altitude ou enclavement par exemple. **L'altitude** et ses conséquences bioclimatiques ainsi que **la pente** constituent les contraintes majeures pour ce qui est de la haute montagne, auxquelles il faut ajouter souvent l'isolement. Dans les deux cas le choix des études de cas est très large et dépend des informations et ressources disponibles (ouvrages scientifiques, revues, internet…).

Le cas des îles est plus complexe. L'île choisie comme étude de cas sera de **petite taille**. Ce sera une île dont les habitants permanents se vivent comme **« insulaires »** ou bien les touristes passionnés comme « îlomanes », pour reprendre la belle formule de Lawrence DURREL dans *Vénus et la mer*. L'**exiguïté** de l'espace, ses conséquences sur la distribution de la population et l'accès à certaines ressources (l'eau) ainsi que l'**isolement** au sein de l'élément liquide qui rend nécessaire l'utilisation du bateau ou de l'avion y compris pour la satisfaction de besoins élémentaires (les soins médicaux) constituent les contraintes principales. Mais nombre de ces petites îles se trouvent situées sur des dorsales océaniques ou des « points chauds » (par exemple l'île de la Réunion) et connaissent donc directement ou indirectement (tsunamis) des contraintes liées à la **sismicité et au volcanisme.** En zone intertropicale, les îles sont soumises plus que les espaces continentaux à la **contrainte climatique** imposée par le trajet des alizés (côte au vent, côte sous le vent) voire aux cyclones pour ne rien dire des perspectives alarmistes liées aux « dérèglements » climatiques. En climat méditerranéen l'aridité s'y fait davantage sentir faute de bassins versants et de nappes phréatiques de taille suffisante. Enfin les milieux insulaires sont des milieux particulièrement fragiles. Maintenus pendant longtemps, voire jusqu'à une date très récente, à l'abri de la surcharge démographique ou de l'activité touristique du fait de leur isolement, ils se trouvent menacés par l'accélération des évolutions : déséquilibres hommes/ressources, conflits d'usage ou d'intérêts. Une île constitue donc une étude de cas particulièrement propice à la mise en œuvre d'une **géographie globale et systémique** et à la démonstration de la capacité infinie des Hommes et des sociétés à surmonter les contraintes pour valoriser les lieux que le hasard, la nécessité ou leur propre choix leur ont donnés d'habiter.

III. Deux exemples d'études de cas et de démarches

Une île de Polynésie haut lieu du tourisme mondial.

Que cette île, quelle qu'elle soit, tire l'essentiel de ses ressources du tourisme est un fait. C'est de ce fait et des paysages qui lui sont liés que part l'étude selon une démarche inductive. Etudier les « modes de vie » et l'adaptation des populations polynésiennes aux contraintes (isolement, relief, végétation etc.) avant l'arrivée des européens ou avant le tourisme pour les comparer ensuite à la situation actuelle s'apparenterait davantage à une démarche historique ou ethnologique qu'à de la géographie.

Les questions posées à propos de ce lieu doivent donc être :

– quelles contraintes se cachent derrière les paysages « de rêve » ?

– comment et par qui sont-elles surmontées pour devenir des atouts ?

– quelles sont les conséquences, positives et négatives des aménagements réalisés (développement durable) ?

- Qu'est-ce qu'habiter cette île pour les Polynésiens ? Comment les touristes de leur côté l'habitent-ils ? Quelles représentations les uns et les autres s'en font-ils?

Les modes d'habiter la haute montagne andine ne sont pas uniformes.

On peut y être paysan ou urbain, petit exploitant cherchant l'autosuffisance ou producteur de quinoa pour l'exportation (ou bien de coca), riche ou pauvre, indien, blanc ou métis etc. Dans tous les cas, il faut faire avec les contraintes liées à l'altitude et à la pente : terrasses pour cultiver, rendements aléatoires, glissements de terrain, infrastructures de transport souvent coûteuses, quartiers urbains peu ou pas desservis etc.

Là encore l'étude doit partir de paysages (au pluriel), de cartes, de chiffres, de récits d'aujourd'hui. La démarche ne consiste pas à opposer des aménagements « traditionnels » à d'autres « modernes » mais donne à voir et à comprendre la diversité actuelle des modes d'habiter cette haute montagne andine en répondant aux contraintes qu'elle impose.

La variété des situations et des paysages actuels introduit donc l'idée que les sociétés subissent ou surmontent de manière différente des contraintes semblables, suivant *« leurs traditions culturelles »*, les moyens dont elles disposent et les choix politiques effectués.

IV. La mise en contexte

Comme pour l'ensemble des études de cas du programme, les lieux choisis doivent être situés à différentes échelles sur des cartes et des planisphères thématiques. Dans le cas particulier des espaces à fortes contraintes il est nécessaire de **consacrer plus de temps aux cartes et planisphères physiques : reliefs, climats.** Pour rendre ce travail de localisation-situation plus vivant et signifiant, il est souhaitable de **l'illustrer d'exemples** sous la forme de photographies de paysages, peu nombreuses mais bien choisies.

Quelques exemples :

– L'île polynésienne choisie est située dans le cadre de la Polynésie, dans celui du Pacifique mais aussi de l'ensemble des îles et archipels dont l'existence est liée aux phénomènes tectoniques ou encore sur un planisphère présentant le trajet des principaux cyclones. On évalue aussi la distance qui la sépare de la France, des États-Unis, de l'Australie…Même une île n'est pas un isolat…

– L'étude de cas portant sur la haute montagne est située dans le cadre de l'État dans lequel elle a été choisie, dans celui des autres hautes montagnes à fort peuplement sur d'autres continents. Ces hautes montagnes sont localisées et nommées.

– Une étude de cas portant sur un désert chaud est l'occasion de présenter la localisation des autres déserts du même type etc.

Les deux études de cas sont mises en relation. Sans être strictement une comparaison, cette mise en relation permet de dégager des **invariants** et de passer du cas nécessairement « particulier » à la **notion** : contrainte, atout, ressource ou risque. Dans le même temps, cette mise en relation, associée au travail de mise en contexte sur les cartes et les planisphères, conduit à constater l'irréductible originalité des réponses apportées et la formidable inventivité des sociétés humaines.

V. Pièges à éviter dans la mise en œuvre

– Choisir les études de cas sur un même continent ou principalement en France métropolitaine (la traditionnelle station de sports d'hiver alpine par exemple). Un des objectifs des programmes de sixième, cinquième et quatrième étant d'entraîner les élèves dans un **tour du monde**, il est souhaitable de regarder vers les Andes, l'Himalaya, les Rocheuses, les Carpates… ou dans le cas des déserts vers ceux d'Australie ou d'Amérique du sud, l'étude du Sahara ou des déserts du Moyen-Orient étant prévue en cinquième sur le thème de l'énergie ou de l'accès à l'eau. Enfin, pour ce qui est du choix d'une île, il ne faut pas hésiter à parcourir les océans lointains, l'un des objectifs affirmés de ce programme étant de « *développer la curiosité des élèves* » et de « *leur donner le goût de l'ailleurs* ». Toutefois, les îles-continent comme l'Australie ou même de grandes îles comme Madagascar ou l'Islande sont à exclure de l'étude, leur taille leur épargnant la plupart des contraintes liées à l'insularité (exigüité, isolement).

– Chercher à réaliser une monographie complète de l'espace étudié. En cas de contraintes multiples, l'accent doit être mis sur l'une d'entre elles.

– Privilégier une étude diachronique, avant - après, souvent empreinte de nostalgie…

– Négliger la mise en contexte

POUR ALLER PLUS LOIN

- Quels que soient les espaces à fortes contraintes retenus, les renseignements fournis par les sites des organismes internationaux (ONU, FMI, FAO, UNESCO, PNUD etc.) et les sites officiels des États ou des villes sont précieux. Dans le cas particulier des DROM, l'utilisation des sites des collectivités territoriales ou des académies constituent des mines de renseignements et de documents.
- Il faut aussi songer aux multiples photographies libres de droit mises en ligne par les touristes (sur Google Earth par exemple) à condition qu'elles soient précisément référencées et datées.
- Les documentaires diffusés par les chaînes de télévision ou disponibles dans des formats adaptés aux besoins pédagogiques (Lesite TV, les documentaires du SCEREN) constituent des ressources essentielles.
- Il ne faut enfin pas négliger les ouvrages pour la jeunesse, romans en particulier, qui permettent d'entrer dans la dimension sensible de l'habiter.



Histoire-géographie
éducation civique

Éducation civique 6e

Ressources pour faire la classe au collège

L'enfant

Environ 30% du temps annuel consacré à l'éducation civique

I. Problématiques

La deuxième partie du programme porte sur l'enfant en tant que personne. Elle commence par l'étude de l'identité juridique. Au-delà d'une simple définition, il s'agit de faire comprendre aux élèves que c'est l'identité juridique qui rend la personne sujet de droits. Sans identité juridique, une personne n'a pas d'existence légale, elle est donc privée de droits. Cette identité est unique et personnelle, toute usurpation est sévèrement condamnée par la loi.

Le deuxième thème invite les enseignants à aborder l'autorité parentale. Bien qu'elle apparaisse principalement comme coercitive aux élèves, il faut insister sur le fait que l'autorité parentale est d'abord une autorité protectrice que les parents (ou responsables légaux) exercent, par principe, dans l'intérêt de l'enfant. Parce qu'il est encore mineur, l'enfant doit être protégé « dans sa sécurité, sa santé et sa moralité » (article 371-1), il ne peut s'épanouir qu'à cette condition. Cette autorité ne donne pas aux parents tous les droits sur leur enfant, elle est limitée par la loi et les parents peuvent en être déchus.

Intimement lié au précédent, le troisième thème aborde la spécificité des droits et des devoirs attachés à la minorité. Après avoir défini juridiquement la minorité et les devoirs qui lui sont associés on peut montrer la reconnaissance tardive des droits de l'enfant, la Convention internationale date de 1989. La plupart des pays ont signé ce texte fondamental qui a force de droit.

II. Études de situations possibles

– **Situation 1** : l'identité juridique de la personne

Le programme incite à partir d'un acte de naissance pour aborder ce thème. Acte obligatoire et réglementé, il définit et prouve l'identité d'une personne. Point de départ d'un premier questionnement pour préciser les critères de l'identité juridique, il doit servir à une réflexion plus générale, menée avec les élèves, sur l'identité juridique d'une personne, les droits qui lui sont attachés, et sa nécessaire protection par l'État. Des documents de nature différente peuvent alors être exploités pour guider les élèves dans leur réflexion : la Convention internationale des droits de l'enfant dont l'article 7 précise que « L'enfant est enregistré aussitôt sa naissance et a dès celle-ci le droit à un nom, le droit d'acquérir une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et être élevé par eux. », un jugement rendu pour usurpation d'identité permet d'insister sur ce délit condamné par le Code pénal. On peut conclure avec l'article 6 de la Déclaration universelle des droits de l'homme « Chacun a le droit à la reconnaissance en tous lieux de sa personnalité juridique ».

Pour élargir cette question, on peut faire un parallèle avec l'histoire et les tria nomina romains, ou étudier comment l'on est passé des registres paroissiaux à l'état civil ou encore regarder comment l'acquisition de l'identité se passe ailleurs. On peut également montrer aux élèves que le droit évolue, le « nom patronymique » a laissé place au « nom de famille » puisque désormais, la mère, le père ou les deux parents peuvent donner leur nom à un enfant.

– **Situation 2** : un mineur

On peut partir des représentations que les élèves se font de l'autorité parentale et des pages du carnet de correspondance que les parents signent pour autoriser (ou non) leur enfant sortir en cas d'absence d'un professeur, pour élaborer une première définition. L'article 371-1 du Code civil permet de préciser cette définition « l'autorité parentale est un ensemble de droits et devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant […] pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne ». Il faut insister sur le fait que cette autorité est d'abord exercée dans l'intérêt de l'enfant. Celui-ci peut d'ailleurs être convié à participer à une décision le concernant, l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant va dans ce sens « Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ». L'autorité parentale est exercée en commun par les deux parents ou responsables légaux qui ont les mêmes droits. Avec la diversité des familles la notion d'autorité parentale évolue, ainsi, celle-ci peut-être partagée entre une mère et la personne avec laquelle elle vit. C'est toujours l'intérêt supérieur de l'enfant qui est recherché. En cas de divorce, les deux parents continuent d'exercer ensemble leur autorité sauf jugement contraire.

Un extrait de jugement dans lequel les parents ont été déchus de leur autorité parentale permet de montrer aux élèves les devoirs qu'elle impose également aux parents, l'article 371-1 du Code civil précise que « Chacun des parents contribue à l'entretien et à l'éducation des enfants… ». En cas de fugue, un enfant est tout de suite recherché car les parents doivent assurer la garde et la surveillance de leur enfant mais une enquête est menée par les services sociaux pour connaître les raisons de la fugue.

– **Situation 3** : une personne qui a des droits et des devoirs

Le programme incite les enseignants à partir d'une des situations de conflit survenue au sein de l'établissement. Celles-ci sont légion et l'on peut, à partir de l'examen de l'une d'entre elles, montrer le rôle de chacun des acteurs en mettant en valeur les différences entre les adultes et les élèves. Les parents ont délégué aux adultes du collège leur autorité et, c'est à ce titre, toujours dans le bien de l'enfant et pour son éducation qu'elle s'exerce. Il faut insister sur le recours à la non violence pour résoudre les conflits, la lecture d'extraits du règlement intérieur prend ici tout son sens. Dans la société comme au collège, des textes règlementent les rapports entre les personnes et sanctionnent les violences.

On peut, une fois cette première amorce effectuée, travailler sur la définition juridique de la minorité et des droits et devoirs qui lui sont attachés (articles 371-1, 371-3 du Code civil). L'étude de quelques articles de la Convention internationale des droits de l'enfant permet de mettre en valeurs les droits fondamentaux d'une personne. Certains thèmes peuvent être approfondis par exemple par des recherches et/ou des lectures dans le but d'une restitution orale : l'émancipation des mineurs, le travail des enfants, les enfants soldats…

III. Pièges à éviter dans la mise en oeuvre

– Commencer la leçon par l'étude des documents de référence. Il faut partir de situations concrètes, proches des élèves pour ensuite arriver à l'abstraction de la loi

– Éviter de tomber dans des explications juridiques trop détaillées et complexes pour des élèves de sixième

– Bien centrer l'étude sur l'identité juridique de la personne, la citoyenneté sera abordée dans la troisième partie du programme (L'habitant) et surtout en classe de cinquième.

POUR ALLER PLUS LOIN

- T. Fossier et H. Gratadour, *L'autorité parentale*, ESF éditeur, 2008
- G. Raymond, *Droit de l'enfance et de l'adolescence*, Litec, 2006.
- Il existe de nombreux romans pour les élèves :
  - Ma Yan et P. Haski, *Le journal de Ma Yan*, Le livre de poche jeunesse, 2004
  - F. d'Adamo, *Iqbal, un enfant contre l'esclavage*, Le livre de poche jeunesse, 2002
  - M.R. Torres, *Nassima, une enfance afghane*, Castor Poche, Flammarion, 2003



Ressources pour faire la classe au collège

Le collégien

Environ 30% du temps annuel consacré à l'éducation civique

I. Problématiques

Si le collège est un lieu d'apprentissage et de construction des savoirs, il est également un lieu de vie collective auquel chacun peut et doit participer. Il faut inciter et aider les élèves à s'impliquer dans cette collectivité en participant à des projets, en s'investissant lors des journées spécifiques (journées des droits de l'enfant….), en faisant preuve d'initiatives…

La Laïcité a déjà été abordée à l'école primaire, il convient donc en 6ème d'en poursuivre l'étude en montrant aux élèves qu'elle est également une pratique. C'est une des valeurs fondatrices de la République française inscrite dans les constitutions de 1946 et de 1958. Si la religion ne peut entrer dans les lieux publics, l'État reconnaît et garantit le libre exercice des cultes et la liberté de conscience. C'est le principe de la neutralité de l'État. La laïcité est également une des règles sur lesquelles se fonde le « vivre-ensemble » car elle est indissociable des valeurs d'égalité et de respect de l'identité de chacun. La loi du mars 2004 va dans ce sens en interdisant le port de signes religieux « ostensibles » dans l'enceinte des établissements d'enseignement publics.

II. Études de situations possibles

1. **Les missions et l'organisation du collège**

Étude de situation sur la laïcité

Un document portant sur le non respect du principe de laïcité (et ses conséquences : exclusion d'élèves) permet d'évoquer la pratique de la laïcité dans un établissement scolaire et ses enjeux. Le document de départ peut consister en coupures de presse. Il faut mettre en évidence l'infraction à la loi et s'interroger sur les raisons de l'exclusion.

L'étude du document de référence et du règlement intérieur permet de trouver les réponses à ces interrogations. La Laïcité (définie ici comme l'interdiction du port de signes religieux ostensibles) ne signifie pas une interdiction de pratiquer sa religion, mais un refus des particularismes et des revendications communautaires. La Laïcité est une forme de neutralité que chacun s'engage à respecter, à faire vivre au nom de l'égalité et d'une fraternité ouverte à tous. La loi vise également à garantir la liberté de conscience des enfants en interdisant tout signe religieux ostensible. Quant à l'exclusion de l'élève, elle n'intervient qu'en dernier ressort après discussion avec la famille.

On replace ensuite la Laïcité dans un contexte national, la France est un État laïque depuis 1905 (rappel école primaire), c'est une des valeurs sur lesquelles repose la République.

L'étude de cas sur la Laïcité a permis une première étude du règlement intérieur que l'on peut ensuite approfondir en choisissant d'autres entrées comme : des droits et des devoirs différents (ainsi le personnel du collège n'a pas le droit de porter des signes distinctifs d'une appartenance religieuse quels qu'ils soient alors que pour les élèves c'est le caractère ostentatoire qui est interdit). On peut aborder ici la notion de minorité qui sera approfondie au chapitre suivant.

Le Règlement intérieur peut faire l'objet d'une réflexion menée avec les élèves sur les droits des élèves et leur implication possible au-delà du rôle de délégué. L'enseignant peut évoquer les différentes journées spécifiques et choisir avec les élèves de s'investir collectivement lors d'une ces journée au cours de l'année.

2. **L'école un droit, une liberté, une nécessité**

Étude de situation : l'école un droit fondamental qui doit être garanti par l'État.

L'étude peut être menée à partir de la mise en relation de quelques documents : une jeune fille au travail, un enfant handicapé chez lui et des extraits de la Convention internationale des droits de l'enfant et de la loi sur le handicap du 11 févier 2005. Les questions doivent montrer aux élèves que la loi est une nécessité mais qu'il existe un décalage entre le texte et sa mise en application.

On peut faire réfléchir les élèves sur les raisons de cet écart (coût financier pour les États, grande pauvreté des populations…) et montrer le fossé qui sépare les pays riches des les pays pauvres en matière d'éducation. Plus de 70 millions d'enfants ne sont pas scolarisés dans le monde, près du tiers vit en Afrique subsaharienne et ce sont majoritairement des petites filles (selon le Rapport de l'UNESCO de suivi sur l'éducation pour tous de 2008). Il faut montrer l'écart de scolarisation entre les sexes et faire réfléchir les élèves sur conséquences de l'analphabétisme. On rappelle que le nombre d'enfants non scolarisés est en diminution constante (ils étaient 96 millions en 1999) alors que la population mondiale n'a cessé de croître. Les États ont donc réalisé d'importants investissements mais de nombreux progrès doivent encore être accomplis.

En France, le droit à l'éducation reste une conquête à poursuivre. Certains enfants handicapés n'ont pas encore accès à l'école. Cependant de plus en plus d'établissements ouvrent des sections UPI. C'est l'occasion de présenter cette structure aux élèves s'il n'y en a pas dans l'établissement ou d'aller rencontrer les élèves et les encadrants de cette section quand elle existe. On peut également parler des gens du voyage, des enfants hospitalisés…

III. Pièges à éviter dans la mise en oeuvre

– Commencer la leçon par l'étude des documents de référence. Il faut partir de situations concrètes, proches des élèves pour ensuite arriver à l'abstraction de la loi.

– La lecture exhaustive du Règlement intérieur sans questionnement préalable, inutile et fastidieuse. Si le règlement doit être connu des élèves, il s'agit d'abord de leur faire comprendre que toute vie en collectivité est fondée sur des règles et pour cela, il faut faire vivre ses règles tout au long de l'année scolaire.

– La laïcité étudiée uniquement dans une perspective historique, déconnectée de la réalité. Il faut montrer aux élèves qu'elle est encore aujourd'hui l'objet de débats. Ce n'est pas le principe de Laïcité qui est remis en cause mais son interprétation et ses modalités d'application.

– Évoquer en 6ème la spécificité de l'Alsace et de la Moselle, de la Guyane (le catholicisme y est religion d'État depuis l'ordonnance de Charles X de 1827) ou des territoires d'outre mer. La notion de Laïcité doit être construite progressivement.

POUR ALLER PLUS LOIN

- D. Chagnollaud, *Code Junior*, Dalloz, 2006(4ème édition) : un ouvrage précis, clair qui décrypte les droits et obligations des mineurs et donne de nombreuses pistes de réflexions.
- D. Borne, *La Laïcité, Mémoire et exigences du présent*, La Documentation française, collection Problèmes politiques et sociaux, n°917, octobre 2005.
  Cet ouvrage est une somme d'articles sur les fondements de la Laïcité française, sur l'école républicaine et les tensions qui la traversent, sur la laïcité et l'Europe.
- H. Pena-Ruiz, *Histoire de la laïcité, genèse d'un idéal,* Gallimard découverte, 2005.
- J. Costa-Lascoux et J-L Auduc, *La Laïcité à l'école,* Sceren, 2006.

Sitographie

- Sur le site Éduscol
  - La circulaire n°2004-084 du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre de la loi du 15 mars 2004 sur (la Laïcité) : elle permet de comprendre tous les enjeux de cette loi et de son application dans les écoles, collèges et lycées.
  - La circulaire n°91-052 du 6 mars 1991 concernant les droits et obligations des élèves



Ressources pour faire la classe au collège

Le droit

Le programme de 6e – et encore plus les programmes des autres classes du collège – font appel au droit et aux règles de la vie en collectivité. Et ce pour les trois thèmes qui structurent le programme, dans le collège, dans la famille, dans la commune. Il importe donc d'avoir une réflexion sur la manière de comprendre le droit et d'en parler.

I.

Le droit, c'est d'abord l'ensemble des règles par lesquelles s'expriment les contradictions d'une société, et, en même temps, qui se présentent comme le moyen de gérer, à un moment donné, les conflits auxquels elles donnent lieu. La perception du droit privilégiée dans le programme appréhende la vie civique sous forme de relations demandant à être organisées et appelant l'intervention d'un tiers. Le droit appelle une réciprocité. Il oblige autant les adultes que les jeunes. Le programme de la classe de 6e permet de jeter les bases d'une compréhension du rôle du droit.

II.

Pour ce faire, il faut éviter plusieurs pièges. Le droit n'est pas la morale. Il faut éviter de « moraliser » les règles de la vie collective. Le droit est un ensemble de réquisitions de la vie commune définies, à un moment donné, pour exprimer l'intérêt général. Il en découle que le droit ne peut pas être « mon droit ». Il crée nécessairement des obligations qui me contraignent. Il ne faut pas délier le droit des devoirs. L'élève est un sujet titulaire de droits et d'obligations. Le droit qui peut me contraindre aujourd'hui peut me protéger également demain. Il faut, enfin, éviter de présenter le droit et les règles comme un ensemble figé de normes qui s'imposent sans qu'il y ait de débat. Le droit est, au contraire, un texte vivant qui évolue selon les besoins et les débats d'une société. Le droit et les règles s'enracinent dans la vie concrète.

III.

La démarche pédagogique s'appuie sur des exemples qui permettent de connaître les règles en vigueur et les débats qu'elles entraînent. Les textes des Déclarations des droits dans leurs articles essentiels permettent de découvrir les principes. Les trois thèmes du programme permettent de voir qu'il y a plusieurs dimensions du droit, le droit administratif, le droit civil, le droit pénal, qui peuvent être explicités simplement. Il est important, enfin, de trouver les exemples pour montrer que le droit et les règles ne sont pas que des contraintes, mais des outils qui permettent d'agir et qui créent de la confiance avec le respect des engagements tenus. En classe de 4e, les élèves étudieront la justice, en classe de 6e, il importe d'en préparer la compréhension en montrant les relations continues qui existent entre les règles de droit, et ceux qui les appliquent. Cela permet d'entrer dans l'argumentation en examinant l'échange des arguments de parties en désaccord.



Histoire-géographie
éducation civique

Éducation civique 6e

Ressources pour faire la classe au collège

Expliquer les droits et les obligations de l'enfant

Le thème de l'enfant proposé dans les nouveaux programmes du collège est placé dans la perspective de faire comprendre les droits et les obligations qui concernent les élèves dans leur vie familiale. C'est un thème délicat mais qui ne peut pas être ignoré dans une éducation civique, car il recouvre plusieurs dimensions, le statut juridique de la famille, la place de l'autorité parentale, etc. Plusieurs démarches sont évidemment possibles, mais l'ordre proposé par le programme est sans doute le plus aisé.

I.

Une des conditions principales de la citoyenneté réside dans l'établissement de l'identité de chaque individu. Tout être humain a une identité personnelle (le nom, les prénoms, le sexe, l'âge, la situation de famille, la nationalité, l'adresse, etc.). Mais cette identité est une construction sociale et politique. C'est le point important qu'il faut faire comprendre. Le droit à l'identité intimement lié à celui de la filiation sont déterminés par l'histoire et la culture d'une société et ne relèvent pas exclusivement d'une affaire privée.

II.

Il convient pour appuyer ce point d'indiquer, d'abord, ce que sont les preuves de l'identité aujourd'hui officiellement retenues par l'État (le nom patronymique la filiation, les prénoms, la date de naissance, l'âge, la situation de famille, la nationalité), et comment elles sont attestées (par les preuves officielles, des pièces personnalisées, des documents privés), ensuite, comment elles sont établies, garanties, conservées et protégées par l'État. Plusieurs notions doivent être expliquées, car elles n'ont rien d'évidentes (cf. la filiation et la nationalité). Nombre des points factuels indiqués, pour ce faire, donnent lieu à des débats qui, en classe de 6e, ne peuvent qu'être abordés simplement.

III.

La présentation des droits et des obligations des enfants dans la famille suppose de s'appuyer sur les éléments juridiques actuels. Le lien de filiation, dans sa triple acception (biologique, domestique, généalogique), crée des droits et des obligations. Tous les enfants doivent être dans une stricte position d'égalité. L'autorité parentale s'exerce dans un cadre juridique précis, avec des obligations qui doivent être remplies sous peine de sanction juridique. L'enfant mineur jusqu'à 18 ans, a des droits limités, tout un ensemble d'actes ne pouvant être accomplis seul (à moins d'être émancipé). Il s'agit dans ce développement, d'établir simplement les fondements du droit de la famille sans entrer évidemment dans une réflexion philosophique ou sociologique sur la famille et ses évolutions.



Ressources pour faire la classe au collège

Expliquer la laïcité

La laïcité est une notion difficile pour les élèves. Elle ne peut pas être imposée. Elle doit être expliquée. Et ce, d'autant plus que le programme de la classe de 6e comporte tout un thème sur l'éducation et la vie dans le collège. Les autres classes permettront de revenir sur cette notion pour lui donner tout son sens. Il est important d'ores et déjà de présenter la laïcité comme une liberté fondamentale de l'homme. Elle n'est pas une négation du fait religieux. Elle concerne l'organisation du pouvoir dans ses relations avec le religieux. Elle est également à rapporter à l'égalité des citoyens, quelles que soient leurs appartenances, leurs convictions ou leurs croyances. En France, la citoyenneté est clairement dissociée de l'appartenance religieuse, tout comme l'école publique qui accueille tous les élèves quelles que soient leurs histoires et leurs appartenances. Faire le choix de l'école publique pour les familles suppose d'accepter ces règles.

I

En classe de 6e, si les références historiques essentielles sont à situer, il importe d'abord d'indiquer les institutions dans lesquelles la laïcité, comprise simplement comme une distinction entre la vie privée et la vie publique, doit être observée. Il importe de souligner que c'est au regard de la neutralité de l'État, donc de l'école publique, que la laïcité acquiert sa signification. Les exemples de l'état civil laïque, qui enregistre les évènements importants de la vie de tout citoyen quelle que soit sa religion ou son absence de religion, et de l'établissement scolaire sont évidemment à privilégier à partir du programme tel qu'il est proposé. Les nouveaux programmes d'histoire du collège montrent par les références faites à la diversité des cultures et des religions que la laïcité est respectueuse des appartenances culturelles des élèves. Un travail transversal sur certains thèmes pris dans plusieurs cultures, et éventuellement plusieurs disciplines, permet de l'appréhender. Les solutions adoptées pour garantir la pluralité des convictions au collège peuvent être analysées (pratiques alimentaires, temps dans la semaine pour une instruction religieuse en dehors des locaux de l'établissement, signes d'appartenance non ostentatoires, etc..). Cela permet d'introduire une distinction entre la liberté de conscience qui est entière et la liberté d'expression qui doit respecter la neutralité de l'établissement et de l'enseignement.

II

Un enseignement de la laïcité demande d'aller plus loin qu'une description institutionnelle. En classe de 6e, il est important de faire comprendre ce qu'a de positif le fait d'avoir en commun un espace, le collège, qui accepte tous les élèves avec leurs différences et les fait travailler et agir ensemble. Apprendre à faire des choix raisonnés en écoutant les arguments des autres, donner des repères et apprendre les règles du débat sont des démarches pédagogiques essentielles pour faire de la laïcité une valeur vivante et qui mérite d'être défendue comme condition juridique de la liberté de conscience et d'opinion.